

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
MARGARETE AFONSO BORGES COELHO

**AS OFICINAS DE TEATRO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM E NA
FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA – UM ESTUDO “Q”**

UBERLÂNDIA

2010

MARGARETE AFONSO BORGES COELHO

**AS OFICINAS DE TEATRO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM E NA
FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA - UM ESTUDO “Q”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística - Curso de Mestrado em Linguística do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Área de concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Línguas.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Carmen Khnychala Cunha.

UBERLÂNDIA
2010

FICHA CATALOGRÁFICA

C695o Coêlho, Margarete Afonso Borges, 1967-
As oficinas de teatro no processo de ensino e aprendizagem e na
formação dos professores de língua inglesa [manuscrito]: um estudo “q” /
Margarete Afonso Borges Coêlho. - Uberlândia, 2010.
133 f. : il.

Orientadora: Maria Carmen Khnychala Cunha.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos.

1. Língua inglesa - Estudo e ensino - Teses. 2. Língua inglesa -
Formação de professores - Teses. 3. Teatro – Estudo e ensino – Teses. I.
Cunha, Maria Carmen Khnychala. II. Universidade Federal de Uberlândia.
Programa de Pós-graduação em Estudos Lingüísticos. III. Título.

CDU: 802.0:37

Margarete Afonso Borges Coêlho

As oficinas de teatro no processo de ensino e aprendizagem e na formação dos professores de
Língua Inglesa – um estudo “Q”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística - Curso de Mestrado em Linguística do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Área de concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Línguas.

Uberlândia, 26 de fevereiro de 2010.

Banca Examinadora

Titulares

Prof^ª. Dr^ª Maria Carmen Khnychala Cunha –UFU/MG (orientadora)

Prof^ª. Dr^ª Vera Lúcia Cabrera Duarte – PUC/SP

Prof^ª. Dr^ª Dilma Maria de Mello – UFU/MG

Suplentes

Prof^ª. Dr^ª Maria de Fátima F. G. de Castro - UFU/MG

Prof^º. Dr^º. Ernesto Sérgio Bertoldo - UFU/MG

A Deus,
ao meu esposo Paulo
e a minha filha Isadora.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela oportunidade de vida.

Ao meu pai (in memorian) e a minha mãe, pelo zelo e carinho.

Ao meu esposo e a minha filha, que souberam entender as horas dedicadas a este trabalho e sempre me apoiaram de maneira incondicional.

Aos meus familiares e aos meus amigos, pela colaboração e paciência

À minha orientadora, Maria Carmen Khnychala Cunha, pelo estímulo, confiança e dedicação.

Às minhas amigas Bárbara, Cláudia e Valeska, que me acompanharam nesse processo de amadurecimento e produção científica.

Aos professores e colegas, em especial à minha amiga Ângela, do Instituto de Letras e Linguística, pelo caminho percorrido juntos.

A todos os professores do curso de Mestrado em Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, em especial, à professora Dr^a. Alice Cunha de Freitas por ter feito parte da minha Banca do Exame de Qualificação.

À professora Dr^a Dilma Maria de Mello, que, com muito carinho e profissionalismo, fez parte tanto da minha Banca do Exame de Qualificação quanto da Banca de Defesa.

À professora Dr^a Vera Lúcia Cabrera Duarte, que aceitou meu convite para fazer parte da Banca de Defesa.

Aos professores pré-serviço, participantes da minha pesquisa de mestrado, pois sem eles este trabalho não teria se concretizado.

À instituição escolar, que abriu suas portas para que eu pudesse realizar meu trabalho de pesquisa.

“... aprendemos através da experiência, e ninguém ensina nada a ninguém. Isto é válido tanto para a criança que se movimenta, inicialmente chutando o ar, engatinhando e depois andando, como para o cientista com suas equações”. (Spolin, 1963)

RESUMO

O principal objetivo deste estudo é levantar e analisar as cognições dos professores pré-serviço e da professora-pesquisadora deste estudo sobre o uso e possíveis contribuições das Oficinas de Teatro no processo de ensino e aprendizagem e na formação de professores de Língua Inglesa. Entendo que, por meio da análise das visões e pontos de vista dos envolvidos, posso obter uma melhor compreensão do processo de ensino e aprendizagem e da formação dos professores pré-serviço. Em uma abordagem qualitativa, quatro ferramentas distintas foram utilizadas: grupos focais, distribuição “Q” (Metodologia Q), sessões reflexivas e questionário. O grupo focal foi aplicado como instrumento secundário na coleta de dados para posterior elaboração da amostra Q, a qual constitui instrumento primário no uso da Metodologia Q de pesquisa. Essa amostra Q foi utilizada na distribuição “Q” pelos professores pré-serviço do III período de Letras de uma instituição particular de ensino superior do Alto Paranaíba. Esses participantes distribuíram os itens da amostra ao longo de uma escala, variando de “mais semelhante ao meu ponto de vista” (+5) a “menos semelhante ao meu ponto de vista” (-5) e os resultados foram submetidos, inicialmente, a uma análise fatorial por meio de um pacote estatístico denominado PQmethod. A partir da triangulação dos dados obtidos por meio dos instrumentos supracitados e da análise qualitativa e interpretativista, os grupos que emergiram da análise fatorial foram definidos, caracterizados e interpretados pela professora-pesquisadora. Os participantes compartilham pontos de vista na perspectiva de Aprendizes de língua (grupo A), Professores de língua (grupos B e C) e de Críticos (grupo D). A professora-pesquisadora também foi investigada e revelou suas cognições em consonância com os Aprendizes de língua e com Professores de língua, o que pode significar uma postura enraizada na dicotomia: desenvolvimento linguístico e formação profissional presentes nos cursos de Letras.

Palavras-chave: Ensino - Aprendizagem - Língua Inglesa- Formação de professores - Oficinas de teatro - Metodologia Q.

ABSTRACT

The main goal of this study is to investigate and analyze the cognition of pre-service teachers and also of the teacher researcher of this study about the use and possible contributions of drama workshop to the teaching and learning process and to the education of English language teachers. I understand that by analyzing the points of view and opinions of those involved, I can get a better understanding of the teaching and learning process and of the education of pre-service teachers. In a qualitative approach, four different tools were used: focus groups, "Q" Distribution (Q Methodology), reflective sessions and questionnaire. The focus group was used as a secondary instrument to collect data for further development of the Q sample, which is the primary tool in the use of the Q methodology research approach. This Q sample was used in the "Q" Distribution of pre-service teachers of the third term of a "Letras" course of a private institution of a higher education Institute in Alto Paranaíba. These participants distributed the sample items throughout a scale ranging from "more likely my point of view" (+5) to "least likely my point of view" (-5) and the results were initially submitted to a factor analysis via a statistical package called PQmethod. From the triangulation of data obtained through the above mentioned instruments and through the qualitative and interpretive analysis, the groups that emerged from the factor analysis were defined, characterized and interpreted by the teacher researcher. The participants share points of view in the perspective of Language Learners (group A), Language Teachers (groups B and C) and Critics (group D). The teacher researcher was also investigated and revealed her cognitions in line with the Language Learners and with the Language Teachers, which may indicate a perspective tending towards the dichotomy: linguistic development and professional education in "Letras" Course.

Keywords: Teaching - Learning - English Language – Teacher Education - Drama workshops - Q Methodology.

LISTA DE FIGURAS, QUADROS E TABELAS

Figura 1 Modelo Sócio-Construtivista do processo de ensino e aprendizagem proposto por Williams e Burden	20
Figura 2 Processo de distribuição	63
Gráfico 1 Categorização das Assertivas	59
Quadro 1 Quadro de distribuição para ordenação Q deste estudo.....	45
Quadro 2 Grade curricular do III período de Letras/2007.....	50
Quadro 3 Síntese dos procedimentos de coleta e análise dos dados.....	54
Tabela I Matriz Fatorial.....	68
Tabela II Pontos de vista do Grupo A	70
Tabela III Pontos de vista do Grupo B.....	71
Tabela IV Pontos de vista do Grupo C	72
Tabela V Pontos de vista do Grupo D	73
Tabela VI Tabela das principais assertivas de consenso entre os grupos.	74
Tabela VII Principais assertivas que distinguem os grupos.....	76

APÊNDICES

Apêndice A: Quatro de Distribuição.....	120
Apêndice B: Folha de instruções.....	121
Apêndice C : Folha do gabarito (Distribuição Q).....	122
Apêndice D: Matriz fatorial	123
Apêndice E: Valores para cada sentença.....	124
Apêndice F: Sentenças de consenso.....	126
Apêndice G: Sentenças distintas para Grupo 1.....	128
Apêndice H: Sentenças distintas para Grupo 2.....	129
Apêndice I: Sentenças distintas para Grupo 3.....	130
Apêndice J: Sentenças distintas para Grupo 4.....	131
Apêndice K: Questionário.....	132

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 REFERENCIAL TEÓRICO	15
1.1 LINGUAGEM, ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS	15
1.2 DEFINIÇÕES DE TERMOS	21
1.2.1 Definindo a escolha do termo “Cognição de professores”	21
1.2.2 Definindo “Teatro” e termos relacionados	23
1.3 TEATRO E EDUCAÇÃO	25
1.4 TEATRO NO ENSINO E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA	28
1.5 PESQUISAS ANTERIORES SOBRE O USO DO ‘TEATRO’ OU DRAMATIZAÇÕES NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA	31
1.6 TEATRO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES VISTOS NUMA PERSPECTIVA CRÍTICO-REFLEXIVA	33
2 PESQUISA	39
2.1 A NATUREZA DA PESQUISA	39
2.2 A ‘METODOLOGIA Q’	40
2.2.1 Etapas para realização de um estudo Q	43
2.2.2 Vantagens e desvantagens do método Q	47
2.2.2.1 <i>Vantagens do método Q</i>	47
2.2.2.2 <i>Desvantagens do método Q</i>	48
2.3 CONTEXTO PESQUISADO	49
2.4 PERFIL GERAL DOS PARTICIPANTES	51
2.4.1 Participantes do Grupo Focal	51
2.4.2 Participantes da Distribuição Q, sessões reflexivas e questionário aberto	52
2.4.3 Participação da professora	52
2.5 PROCEDIMENTO DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS	53
2.5.1 Grupo Focal	55
2.5.1.1 <i>Definição de Grupo Focal</i>	55
2.5.1.2 <i>Organização e planejamento para execução do Grupo Focal</i>	56
2.5.1.3 <i>Coleta e análise dos dados</i>	58
2.5.1.4 <i>Elaboração da Amostra Q</i>	58
2.5.1.5 <i>Assertivas extraídas do Grupo Focal que compuseram a amostra Q</i> ...	58
2.5.2 Pilotagem do instrumento	62
2.5.3 Processo de Distribuição Q deste estudo	62
2.5.4 Questionário	64
2.5.5 Sessões reflexivas	65
3 A ANÁLISE	66
3.1 ANÁLISE FATORIAL - DISTRIBUIÇÃO Q	66
3.2 DEFINIÇÃO DOS GRUPOS	69
3.2.1 Pontos de vista do Grupo A	69
3.2.2 Pontos de vista do Grupo B	70
3.2.3 Pontos de vista do Grupo C	71
3.2.4 Pontos de vista do Grupo D	73
3.3 CONCENSO ENTRE OS QUATRO GRUPOS	74

3.4	PONTOS DE VISTA QUE DISTINGUEM OS QUATRO GRUPOS	74
3.5	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	76
3.5.1	Temas relevantes para o grupo A - “Os Aprendizes de língua”	77
3.5.1.1	<i>Uso da Língua Inglesa em situações reais</i>	77
3.5.1.2	<i>Ambiente de aprendizagem: aspectos sócio-afetivos na aprendizagem de Língua Inglesa por meio das oficinas de teatro</i>	82
3.5.1.2.1	<i>Ansiedade</i>	83
3.5.1.2.2	<i>Inibição/timidez</i>	88
3.5.2	Temas relevantes para os grupos B e C - “Professores de língua”	90
3.5.2.1	<i>Formação de professores e mercado de trabalho</i>	90
3.5.3	Temas relevantes para o grupo D - “Os críticos”	93
3.5.3.1	<i>Temas de divergência entre os “Críticos” e os demais</i>	93
3.5.3.2	<i>Pontos de vista mais relevantes para “Os Críticos”</i>	95
3.5.3.2.1	<i>Fluência e vocabulário</i>	95
3.5.3.2.2	<i>Uso eficaz do tempo</i>	96
3.5.4	Temas relevantes de consenso entre os grupos	97
3.5.5	Discussão dos dados da professora-pesquisadora	97
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
	REFERÊNCIAS	105
	APÊNDICES	120

INTRODUÇÃO

Mudanças e rápidos avanços têm ocorrido em diferentes campos do conhecimento e isso não poderia ser diferente na área de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. De acordo com mapeamento dos estudos e propostas de formação de professores de língua no Brasil e no exterior de Gil (2005) e Vieira-Abrahão (2006), fica evidente o crescimento e importância dos estudos sobre a formação de professores de língua desde o início da década de 90.

Nesse estudo, investigo algumas cognições dos professores pré-serviço de Letras e da professora-pesquisadora de uma instituição particular de Ensino Superior do Alto Paranaíba sobre a utilização das Oficinas de Teatro em Língua Inglesa no processo de ensino e aprendizagem e na formação de professores de Língua Inglesa. A escolha do contexto e dos participantes foi feita considerando que o momento atual é de grande interesse pela qualidade educacional, de um modo geral, e de uma tentativa de revitalização do ensino de línguas, de modo particular. De acordo com Tavares

A aprendizagem de línguas, enquanto objeto de estudo, tem sido tradicionalmente contemplada nos trabalhos de LA sob o ponto de vista do processo de ensinar-aprender, considerando os envolvidos nesse processo (professor e aprendiz) como sujeitos sociais, cognoscentes, reflexivos e, portanto, capazes de gerenciar o processo, usar sistematicamente a língua, de modo a estabelecer soluções para os problemas relativos à aprendizagem. (TAVARES, 2006, p. 49,50).

Como professora de Língua Inglesa no Ensino Superior, busco realizar um trabalho mais interativo com os alunos (doravante professores pré-serviço) para que os mesmos tenham diferentes oportunidades de usar a Língua Inglesa (doravante LI) de forma significativa, atingindo melhores resultados, principalmente no que se refere à produção oral. O desenvolvimento desta pesquisa baseou-se em um projeto que venho desenvolvendo há alguns anos, no qual os professores pré-serviço têm a oportunidade de conhecer e vivenciar um processo de ensino e aprendizagem da LI por meio de oficinas de teatro.

Esse projeto apoia-se no pressuposto de que o uso das oficinas de teatro pode constituir uma das possíveis estratégias no processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa. A realização deste estudo justifica-se por buscar conhecer a opinião dos professores pré-serviço sobre essa prática em um curso de formação de professores, uma vez que na literatura não encontrei registros de nenhum estudo que investigasse cognições de professores sobre uso de oficinas de teatro no ensino e formação de professores, tampouco foi a abordagem metodológica usada antes na investigação do tema.

Portanto, busquei identificar, neste estudo, alguns pontos de vista dos professores pré-serviço do III período de Letras com habilitação português/inglês analisando as possíveis semelhanças e/ou divergências em relação às suas cognições¹ sobre o uso e possíveis contribuições das oficinas de teatro no processo de ensino e aprendizagem e na formação de professores de Língua Inglesa.

Segundo Diniz (1996), muitos dos professores, principalmente os que ensinam nas universidades, queixam-se sempre do estado em que se encontra o ensino da língua inglesa, principalmente no que se refere ao ensino da produção oral. Por outro lado, essa não é uma preocupação apenas dos professores; os alunos também se queixam de que acabam aprendendo a ler e a escrever, mas saem da faculdade sem saber falar inglês.

Entendo que trabalhar as habilidades de compreensão e produção oral em Língua Inglesa representa um desafio para um número significativo de alunos e também a professores de diversos contextos de ensino de línguas. Enquanto alunos sentem-se, de certo modo, frustrados por não conseguirem compreender ou falar línguas estrangeiras como gostariam, os professores, muitas vezes, consideram difícil trabalhar estratégias que vão ao encontro dessas habilidades, tanto no Ensino Fundamental e Médio quanto na universidade, inclusive em cursos de formação de professores.

Compreendo que pesquisar se há contribuições das oficinas de teatro para o processo de ensino e aprendizagem e para a formação de professores de LI, e de que natureza são essas contribuições, significa buscar, além de outros aspectos, uma prática pedagógica interativa para os professores pré-serviço e para a professora-pesquisadora desse estudo.

Por outro lado, investigar o uso das oficinas de teatro em um curso de formação de professores pode criar oportunidades para o desenvolvimento de uma prática reflexiva tanto para o professor formador quanto para os professores pré-serviço envolvidos neste estudo.

Após estudos que apontam que muitos professores chegam às salas de aula com pouca experiência didático-pedagógica, surge a necessidade de pensar o professor como um profissional crítico-reflexivo. A esse respeito, Dutra (2000) afirma que, a partir da experiência da reflexão,

(...) as teorias de ensino podem ser relacionadas com as experiências pedagógicas. Sendo assim, o ato de ensinar passa a ter maior abrangência, pois sai do âmbito mecanicista da reprodução de técnicas e metodologias, indo para a esfera reflexiva. Vale ressaltar que o conhecimento de técnicas e métodos de ensino é crucial, mas

¹ Uso o termo “cognições” segundo Borg (1999c) para me referir às crenças, conhecimento, teorias, suposições e atitudes que os professores detêm sobre todos os aspectos de seu trabalho, ou seja, o termo “Cognições” é usado, neste estudo, como um termo guarda-chuva para me referir às concepções, percepções, pontos de vista dos professores, participantes desta investigação, sobre o uso das oficinas de teatro no processo de ensino e aprendizagem e na formação de professores de Língua Inglesa.

não são os únicos ‘instrumentos’ para o completo desenvolvimento da prática-pedagógica. (DUTRA, 2000, p.41).

Como objetivos específicos deste estudo, propus: 1) realizar um levantamento das cognições dos professores pré-serviço sobre o uso das Oficinas de Teatro em um curso de formação de professores de LI para a elaboração do instrumento primário de coleta; 2) possibilitar a emergência de conglomerados de pontos de vista dos participantes; 3) analisar os conglomerados de cognições dos participantes sobre o processo de ensinar e aprender LI e formar professores de LI.; 4) discutir alguns pontos de vista sobre o uso e aplicabilidade das oficinas de teatro num curso de formação de professores.

Na etapa de coleta de dados, utilizando a Metodologia Q, foi possível identificar os pontos de vista dos professores pré-serviço sobre o uso das oficinas de teatro no ambiente de ensino e aprendizagem de LI, utilizando, para tal, apoios qualitativos e quantitativos de investigação científica. Além da Metodologia Q, foram usados sessões reflexivas e questionário aberto com os participantes. A análise foi feita a partir de algumas questões:

- Quais são as cognições dos participantes sobre o uso das oficinas de teatro no processo de ensino e aprendizagem e na formação de professores de Língua Inglesa?

- O que essas cognições revelam sobre suas crenças a respeito de ensinar e aprender (LI) e formar professores de LI?

Os resultados podem ser pertinentes para o entendimento de fenômenos subjetivos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa. Da mesma forma, este estudo pode contribuir para uma formação crítico-reflexiva tanto do professor formador/em serviço quanto dos professores pré-serviço investigados. Acredito, enfim, que este trabalho pode também influenciar o desenvolvimento do meu próprio processo reflexivo, possibilitando-me repensar e reestruturar, se for o caso, a minha postura didático-pedagógica.

Por meio do uso Metodologia Q, foi possível oferecer aos participantes os materiais e os procedimentos operacionais necessários para que eles se engajassem na formulação de seus próprios pontos de vista; expressando, assim, sua subjetividade.

Este trabalho encontra-se organizado da seguinte forma:

No capítulo I, apresento o embasamento teórico que sustenta esta investigação. Primeiramente, discuto alguns aspectos da teoria sócio-interacionista de Vygotsky (1984, 1987, 1988, 1989), como o construto de andaime e destaco o modelo sócio-construtivista do processo de ensino e aprendizagem de Williams e Burden (1997). Em seguida, proponho uma definição do termo ‘Cognição de professores’, segundo Borg (2003) e apresento autores que investigaram construtos relacionados à cognição, os quais utilizam diferentes terminologias.

Proponho também uma definição do termo Teatro, na perspectiva de Holden (1981) e Smith (1955); faço um breve relato do papel do teatro na educação segundo Tavares (2004), Courtney (2001), Reverbel (1997), Spolin (2001) entre outros; discuto a possibilidade do uso do teatro no ensino e na formação de professores de Língua Inglesa, apresentando quatro estudos selecionados para ilustrar o uso do teatro no processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa. Sendo eles, Krish (2001), Duarte (2003), Bork (2005) e Silva (2008). Por fim, apresento e discuto a necessidade de um profissional crítico-reflexivo no ensino e aprendizagem de línguas, segundo Almeida Filho (1997), Vieira-Abrahão (2002, 2004) Schon (1983, 1987) Liberali (2004), Magalhães (2004) dentre outros.

No capítulo II, apresento a natureza da pesquisa; faço breve explanação sobre a metodologia Q de pesquisa, apresentando as etapas necessárias para a realização de um estudo Q e as vantagens e desvantagem da utilização do método Q; apresento contexto pesquisado, perfil dos participantes bem como os procedimentos de coleta e análise dos dados.

No capítulo III, apresento os resultados da análise fatorial da distribuição feita, os grupos extraídos, os pontos de vista de cada grupo, os aspectos de consenso entre os grupos, assim como as diferenças. Em seguida, apresento a discussão dos resultados com base na identificação das questões mais relevantes dos grupos.

As considerações finais foram apresentadas na última parte do trabalho.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, apresento os fundamentos teóricos que norteiam esta pesquisa. Num primeiro momento, discuto alguns aspectos da teoria sócio-interacionista de Vygotsky (1974c, 1984, 1987, 1988, 1989), como o construto de andaimes. E, a partir da perspectiva sócio-interacionista, apresento a proposta de um modelo sócio-construtivista segundo Williams e Burden (1997). Em seguida, proponho uma definição do termo “Cognição de professores” segundo Borg (1999c, 2003) e do termo “Teatro” na perspectiva de Holden (1981) e Smith (1955). Com base em Tavares (2004), Courtney (2001), Reverbel (1997), Spolin (2001) entre outros, apresento um breve relato do papel do teatro na educação. Por meio de quatro estudos selecionados: Krish (2001), Duarte (2003), Bork (2005), Silva (2008) ilustro a possibilidade de uso do teatro no processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa. Por fim, apresento e discuto a necessidade de um profissional crítico-reflexivo no ensino e aprendizagem de línguas segundo Almeida Filho (1997), Vieira-Abrahão (2002, 2004) Schon (1983, 1987) Liberali (2004), Magalhães (2004), dentre outros.

1.1 LINGUAGEM, ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Pautada nas teorias de Vygotsky (1984, 1987, 1988), entendo a linguagem como sistema simbólico fundamental em todos os grupos humanos, elaborado no curso da história social, que organiza os signos em estruturas complexas e desempenha um papel imprescindível na formação das características psicológicas humanas.

Para Vygotsky (1989), nos animais, mesmo naqueles antropóides cuja fala é foneticamente como a fala humana e cujo intelecto se aparenta como o do homem, a linguagem e o pensamento não se encontram inter-relacionados. É indubitável que, no desenvolvimento da criança, existe também um período pré-linguístico do pensamento e um período pré-intelectual à fala: o pensamento e a palavra não se encontram relacionados por uma relação primária. No decurso da evolução do pensamento e da fala, gera-se uma conexão entre um e outro que se modifica e desenvolve.

Segundo Freitas (2003), as concepções clássicas sobre a relação pensamento-linguagem consideravam-na como invariável ao longo do desenvolvimento. Vygotsky, ao contrário, percebia a conexão entre pensamento e linguagem como originária do desenvolvimento, evoluindo ao longo dele, num processo dinâmico. De acordo com a mesma

autora, ele estudou o tipo de relacionamento existente entre pensamento e linguagem na criança e como essa relação se modifica ao se aproximar da idade adulta e considerou que pensamento e linguagem têm raízes genéticas diferentes, mas se sintetizam dialeticamente no desenvolvimento.

Como afirma Vygotsky (1989), seria errado, no entanto, encarar o pensamento e a fala como dois processos não relacionados entre si, seja como dois processos paralelos, seja como dois processos que se entrecruzam em certos momentos e se influenciam mutuamente numa forma mecânica. O significado das palavras só é um fenômeno de pensamento na medida em que é encarnado pela fala e só é um fenômeno linguístico na medida em que se encontra ligado ao pensamento e por este é iluminado. É um fenômeno do pensamento verbal ou da fala significante – uma união do pensamento e da linguagem.

Para Vygotsky (1989) pode-se estabelecer, no desenvolvimento da fala da criança, uma linguagem pré-intelectual; e no desenvolvimento de seu pensamento, um pensamento pré-linguístico. Aos dois anos de idade, o pensamento pré-linguístico e a linguagem pré-intelectual se encontram e se juntam, surgindo um novo tipo de organização linguístico-cognitiva. A essa altura, quando essas linhas se encontram, o pensamento se torna verbal e a linguagem racional. A partir daí, a criança começa a perceber o propósito da fala e que cada coisa tem um nome. A fala começa a servir ao intelecto e o pensamento começa a ser verbalizado. Desse momento em diante, a criança passa a sentir a necessidade das palavras, tenta aprender os signos: é a descoberta da função simbólica da palavra.

Rego (2002) aponta que o surgimento da linguagem imprime três mudanças essenciais nos processos psíquicos do homem. A primeira relaciona-se ao fato de que a linguagem permite lidar com os objetos do mundo exterior, mesmo quando eles estão ausentes; a segunda refere-se ao processo de abstração e generalização que a linguagem possibilita e a terceira está associada à função de comunicação entre os homens, que garante, como consequência, a preservação, transmissão e assimilação de informações e experiências acumuladas pela humanidade ao longo da história.

Com base nas concepções de Vygotsky (1999), parto do princípio de que os sujeitos se encontram numa rede de relações com o mundo que lhes possibilita adquirir uma forma peculiar de existência, constituindo, assim, seu campo simbólico de significações. Vygotsky distingue dois elementos básicos representáveis pela mediação: o instrumento, que regula as ações sobre os objetos, e o signo, que regula as ações sobre o psiquismo das pessoas. O desenvolvimento pleno do ser humano depende do aprendizado que realiza em um determinado grupo cultural, a partir da interação com outros indivíduos da sua espécie.

Entendo também que, a língua não é algo pronto, acabado, estático, um meio pelo

qual os sujeitos dela primeiro se apropriam para depois usá-la. É durante os processos interativos que os sujeitos vão construindo e reconstruindo a própria língua (GERALDI, 1991).

Segundo Vygotsky (1998), a interação social é tida como contexto e origem do desenvolvimento mental do indivíduo e todo desenvolvimento cognitivo é interpsicológico, ou seja, surge como resultado da interação entre os indivíduos. Tal visão é compartilhada por Donato (1996), para quem aprender é uma forma de socialização entre indivíduos e não somente um processo de recebimento de *input* em um cérebro isolado.

Sobre o aprendizado ou aprendizagem em Vygotsky, Oliveira (1993) informa que

“... É o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc. a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas”. (OLIVEIRA, 1993, p. 57)

Assim, esse processo se diferencia daqueles resultantes de fatores inatos e dos processos de maturação do organismo, tais como: capacidade de digestão, maturação sexual, etc. Por sua ênfase nos processos sócio-históricos, a ideia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo, ou seja, o ser humano cresce em um ambiente social e a interação com outras pessoas é essencial ao seu desenvolvimento.

Com base em Vygotsky (1984), para compreender adequadamente o desenvolvimento de um indivíduo, deve-se considerar os níveis de desenvolvimento real e potencial. A zona de desenvolvimento real é a capacidade que o indivíduo já adquiriu de realizar tarefas por si. Aqui, as funções psicológicas já estão consolidadas. A zona de desenvolvimento potencial é a capacidade que o indivíduo tem para desempenhar tarefas e atividades com ajuda de adultos ou colegas mais experientes. Constitui-se por aspectos do desenvolvimento que, em um determinado momento, estão em processo de realização.

A partir das Zonas de Desenvolvimento Real e Potencial, Vygotsky (1999) deu a seguinte explicação para a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP):

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.(...) A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento. (VYGOTSKY, 1999, p. 112-113)

Assim sendo, para ocorrer a internalização do conhecimento, deve haver um movimento de passagem de ações realizadas no plano social (o aluno com seus pares,

processo interpessoal) para as ações internas (o aluno consigo mesmo, portanto, um processo intrapessoal). Em seus estudos, Vygotsky (1998) destaca que as experiências socioculturais funcionam como mediadoras dos processos mentais do indivíduo. O apoio do outro faz com que o indivíduo trabalhe na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Portanto, para que o indivíduo se desenvolva de uma forma global, ele depende da aprendizagem que ocorre num determinado grupo cultural, pelas interações entre seus membros.

Como salienta Lucci (2006), entre esses dois níveis, há uma zona de transição, na qual o ensino deve atuar, pois é pela interação com outras pessoas que serão ativados os processos de desenvolvimento. Esses processos serão interiorizados e farão parte do primeiro nível de desenvolvimento, convertendo-se em aprendizagem e abrindo espaço para novas possibilidades de aprendizagem.

O pressuposto da interação como um processo co-construído é a base teórica norteadora desta investigação sobre os modos efetivos de participação do outro nas dramatizações de textos em Língua Inglesa (oficinas de teatro). Em articulação com essa visão de interação, nesta pesquisa, são adotadas as reflexões de Vygotsky (1998) sobre o papel da mediação do outro no processo de desenvolvimento sócio-cognitivo do aluno. A mediação, na teoria vygotskyana, é de fundamental importância, visto que é por meio desse processo que as funções psicológicas humanas se desenvolvem.

Para Bassi e Dutra (2004), os sujeitos, em interação, constroem seus enunciados na dinâmica de sua elaboração, no movimento de produção e construção conjunta, em negociação. Assim, para descrever esse movimento interlocutivo e interativo também nesta pesquisa, o construto de andaime foi adotado em simetria com a teoria desenvolvimentista vygotskyana. É pertinente salientar nesse trabalho que o conceito de andaime cunhado por Wood; Bruner; Ross (1976), no texto *The Role of Tutoring in Problem Solving* embora não faça nenhuma referência ao conceito de ZDP, apresenta uma relação relativamente próxima ao conceito vygotskyano, ou seja, ambos foram originalmente construídos para descrever o desenvolvimento da criança na interação com os adultos. O conceito de andaime torna-se uma metáfora adequada para explicar como o processo de colaboração mútua, com vistas à resolução de problemas e à produção de conhecimento ocorre no espaço da ZDP.

Para Wells (1998), o construto de andaime, definido como a participação efetiva do outro, foi inicialmente proposto em pesquisas de aquisição naturalística em L1 (WOOD; BRUNER; ROSS, 1976), passando a ser desenvolvido pelos sociointeracionistas em estudos sobre interação em sala de aula como contexto de aprendizagem/construção do conhecimento.

Segundo Griffin & Cole (1984), a noção de *scaffolding* (“scaffold” - andaime) foi introduzida por Wood, Bruner & Ross, em 1976, com o significado de que:

As intervenções de acompanhamento dos adultos deveriam estar inversamente relacionadas com o nível de competência da criança para executar tarefas - assim, por exemplo, quanto mais dificuldade uma criança tivesse em atingir um determinado objetivo, mais diretas deveriam ser as intervenções (WOOD, BRUNER & ROSS 1976, p. 284).

Para Rogoff, Malkin & Gilbride (1984), o parceiro mais experiente incentiva a criança a resolver um determinado problema, colocando andaimes que lhe permitam estender as suas competências e conhecimentos a níveis mais elevados de desempenho.

De acordo com Vasconcelos (2007), o *scaffolding* não passa por uma simplificação da tarefa em causa. O processo de *scaffolding* mantém intacta a dificuldade da tarefa, mas o papel da criança (nessa pesquisa, o papel do professor pré-serviço) é simplificado através da intervenção do professor formador ou do par mais experiente. Todo esse processo se enquadra numa abordagem de tipo sócio-construtivista (BRUFFEE, 1986) que considera que o conhecimento é gerado a partir da prática social e é cultural e historicamente enquadrado. O conhecimento é uma atividade social gerada através de um processo de negociação e consenso.

Para o desenvolvimento deste trabalho, parto de uma postura construtivista, que vejo operando dentro de uma perspectiva sócio-interacionista. Em outras palavras, o aprendiz faz a interpretação de seu mundo, mas o faz dentro de um contexto social e por meio de interações sociais (THOMAS; HARRY-AUGSTEIN, 1985; POPE; KENN, 1981).

Para Williams e Burden (1997), o sócio-interacionismo enfatiza a natureza dinâmica do jogo entre professor, aluno e tarefa e fornece uma visão de aprendizagem que acontece a partir de interações com outros. Como a aprendizagem nunca acontece de maneira isolada, esses autores também reconhecem a importância do ambiente de aprendizagem ou contexto dentro do qual a aprendizagem acontece. A partir da perspectiva sócio-interacionista, Williams e Burden (1997) propõem um modelo sócio-construtivista com ênfase na interação existente entre o professor, o aprendiz, as tarefas e o contexto da aprendizagem. “Entretanto, nenhum desses fatores existe de maneira isolada, mas interagem como parte de um processo dinâmico e contínuo”. (WILLIAMS; BURDEN 1997, p. 43), como pode ser observado na figura a seguir:

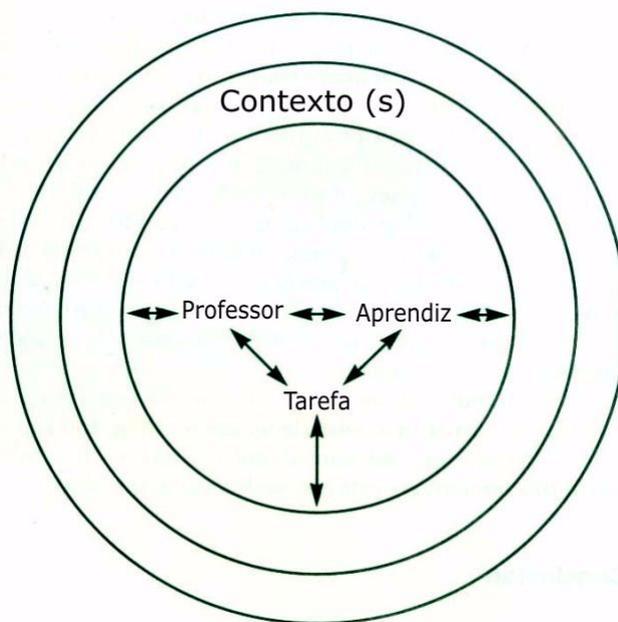


Figura 01: Modelo Sócio-Construtivista do processo de ensino e aprendizagem proposto por Williams e Burden (1997, p. 43).

Fonte: Williams e Burden (1997, p. 43)

De acordo com Williams e Burden (1997):

O professor seleciona tarefas que refletem suas crenças sobre ensino e aprendizagem. Os aprendizes interpretam as tarefas de maneiras significativas e pessoais para eles como indivíduos. A tarefa é, portanto, a interface entre o professor e os aprendizes. Professores e aprendizes também interagem uns com os outros; a maneira como os professores se comportam em sala reflete seus valores e crenças, e a maneira como os aprendizes reagem ao professor será influenciada pelas características individuais dos aprendizes e pelos sentimentos que o professor transmite a eles. Estes três elementos: professor, tarefa e aprendiz encontram-se, desta forma, em um equilíbrio dinâmico (WILLIAMS; BURDEN, 1997, p. 43-44) (minha tradução).²

No modelo proposto por Williams e Burden (1997), o contexto de aprendizagem também desempenha importante papel, o qual inclui o contexto social, o emocional, o físico-político, o escolar e o cultural. Eles podem afetar outros contextos e também seus participantes.

Da mesma forma, a afetividade na aquisição de uma língua tem atraído atenção

² No original: “Teachers select tasks which reflect their beliefs about teaching and learning. Learners interpret tasks in ways that are meaningful and personal to them as individuals. The task is therefore the interface between the teacher and learners. Teacher and learners also interact with others; the way that teachers behave in classroom reflects their values and beliefs, and the way in which learners react to teacher will be affected by the individuals characteristics of the learners and the feelings that teacher conveys to them. These three elements: teacher, task and learner are in this way in a dynamic equilibrium?”. (WILLIAMS E BURDEN, 1997, p. 43- 44)

considerável de pesquisadores nos últimos anos (HURD, 2002). Resultados de pesquisas com aprendizes universitários de línguas no final dos anos 90 sobre a afetividade na aquisição de uma língua mostraram relações substanciais entre variáveis afetivas e proficiência (GARDNER, TREMBLAY e MASGORET, 1997) e destacaram o papel interdependente que a linguística, a cognição e o *afeto* têm na aquisição de uma segunda língua (YANG, 1999). Essas pesquisas, na sua maioria, foram realizadas em contextos de sala de aula. Fora do contexto de aprendizagem em sala de aula, o neurocientista Damásio (2000, 2004) investiga a relação entre emoção e processos cognitivos.

Na próxima seção, apresento e discuto conceitos de cognições e crenças como entendidos por Borg (2003) e Barcelos (2004), assim como os termos: teatro, drama, improvisações e *role-playing*.

1.2 DEFINIÇÕES DE TERMOS

1.2.1 Definindo a escolha do termo “Cognição de professores”

Antes de discutir o termo “cognição de professores”, adotado neste estudo, é preciso apresentar outros termos utilizados por estudiosos que pesquisam sobre crenças e construtos relacionados.

Segundo Barcelos (2004a) e Silva (2005), o conceito crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas não é específico da Linguística Aplicada (doravante LA). É antes um conceito antigo em diversas outras áreas do conhecimento que vão da área de Sociologia, Psicologia Cognitiva, Psicologia Educacional, Educação até a área de Filosofia.

O conceito de crenças é tão antigo quanto nossa existência, pois desde que o homem começou a pensar, ele passou a acreditar em algo. É um conceito complexo para o qual existem várias definições e diferentes termos, não só dentro da LA (BARCELOS, 2004). Entretanto, Barcelos (2004a) afirma que o início da pesquisa sobre crenças na aprendizagem de línguas na LA se deu em meados dos anos 80, no exterior, e em meados dos anos 90, no Brasil.

Segundo Silva (2007), esse conceito tem despertado o interesse de pesquisadores da LA não apenas no contexto brasileiro, mas também no exterior (HORWITZ, 1985; WENDEN, 1986; KERN, 1995; KALAJA e BARCELOS, 2003). Barcelos (2001) alerta-nos que esse fenômeno – a existência de diversos termos para um mesmo conceito – acontece em outras áreas do conhecimento (Filosofia, Psicologia Cognitiva, Psicologia Educacional e

Educação), mas especialmente na LA, na qual encontramos termos como “representações dos aprendizes” (HOLEC, 1987), “filosofia de aprendizagem de línguas” (ABRAHAM e VANN, 1987), “conhecimento metacognitivo” (WENDEN, 1986), “crenças” (WENDEN, 1986), “crenças culturais” (GARDNER, 1988), “representações” (RILEY, 1989, 1994), “teorias folclórico-linguísticas de aprendizagem (MILLER e GINSBERG, 1995), “cultura de aprender” (ALMEIDA FILHO, 1993; CORTAZZI e JIN, 1996), “cultura de ensinar” (ALMEIDA FILHO, 1993), “cultura de aprendizagem” (RILEY, 1997), “concepções de aprendizagem e crenças” (BENSON e LOR, 1999) e “cultura de aprender línguas” (BARCELOS, 1995), empregados para se referir às crenças sobre aprendizagem de línguas.

De acordo com Barcelos (2007), em sua definição de crenças (BARCELOS, 2006) há uma maneira mais recente de se conceituar e definir esse termo, tendo por base o trabalho de vários pesquisadores (KALAJA, 1995; KALAJA; BARCELOS, 2003; BARCELOS, 2000; 2001, 2004, 2006; RICHARDSON, 1996; BORG, 2003).

[Crenças são] uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (BARCELOS, 2006, p.18).

Pajares (1992) afirma, que a pesquisa educacional deveria dar mais enfoque às crenças de professores e candidatos a professores. Segundo a autora a dificuldade de estudar crenças de professores é causada por problemas de definição, conceituações pobres e facetas diferenciadas do que sejam crenças e estrutura de crenças. Por outro lado, concordo também com Silva (2007), para quem essa profusão de termos presentes na LA, pode sinalizar o potencial desse conceito, motivando-nos a investigar as questões (inter)relacionadas com o complexo processo de ensinar e aprender uma Língua Estrangeira (doravante LE).

Revisões abrangentes da literatura sobre crenças no contexto de ensino e aprendizagem de LE forma feitas por Barcelos (2004) (2006) (2007) e Silva (2007) por exemplo, e uma gama de termos relacionados foi por esses autores discutidos. Por isso, não discuto aqui estes termos recorrentes na literatura da área.

Para esse trabalho, adotei o termo empregado por Borg (1999c) que descreve o termo “Cognição de professores”³ como “crenças, conhecimento, teorias, suposições e atitudes que os professores detêm sobre todos os aspectos de seu trabalho” (tradução minha).⁴

³ No original “teacher cognition” -

⁴ No original “the beliefs, knowledge, theories, assumptions and attitudes those teachers hold about all aspects of their work.”

Borg (2003) apresenta o termo cognição de professores como “um termo inclusivo que abarca a complexidade da mente dos professores”⁵ (p. 86), referindo-se ao que os professores “pensam, sabem ou acreditam em relação a vários aspectos de seu trabalho” (idem)⁶. Segundo ele, as experiências anteriores de aprendizagem de línguas produzem cognições sobre ensino e aprendizagem de línguas, que formam a base de seus conceitos iniciais durante sua formação como professor, e que podem continuar influenciando-os durante sua vida profissional.

Portanto, devido a sua maior abrangência, utilizei, neste trabalho, o termo “Cognição de professores”, segundo Borg (1999c, 2003), ao me referir às concepções, percepções e pontos de vistas que os professores pré-serviço participantes do estudo apresentaram sobre o tema investigado.

Em seguida, apresento a definição de teatro e termos relacionados na perspectiva de Holden (1981) e Smith (1955).

1.2.2 Definindo “Teatro” e termos relacionados

De acordo com Holden (1981) os termos ‘Drama’, ‘*Role-playing*’ (jogo de papéis), ‘teatro’ e ‘improvisação’ também são usados por pessoas diferentes e formas diferentes. Isso pode, igualmente, levar a uma confusão sobre o que, de fato, significa cada um deles em vários contextos. Portanto, torna-se necessário definir cada um deles e estabelecer o que significa o termo ‘teatro’ na proposta deste estudo.

Segundo Holden (1981), drama é um termo genérico para todas as atividades, que envolvem o conceito de “vamos fingir”. A diferença entre ‘drama’ e ‘teatro’, para Hoden (1981), está relacionada ao foco das atividades em sala. Assim, para o drama, o processo (o fazer) tem mais importância do que a apresentação, que é o caso do teatro. Em outras palavras, no drama, os alunos trabalham nos temas dramáticos, e essa exploração das ideias e personagens da língua alvo é o que importa, eles interagem em inglês e fazem uso de várias características da comunicação oral. Os alunos têm a oportunidade de viver a experiência com a língua que estão aprendendo e o professor tem a chance de ver como cada pessoa atua no processo de interação.

Segundo Holden (1981), os alunos podem ou não mostrar as cenas para o resto da sala depois de terem trabalhado nelas. Caso façam isso, a apresentação, em si, terá menos

⁵ No original “an inclusive term to embrace the complexity of teachers' mental lives”.

⁶ No original “... think, know, or believe in relation to various aspects of their work”.

importância do que o trabalho preparatório, embora seja inegável que muito pode ser aprendido ao presenciarem, compararem ou discutirem outras interpretações de uma ideia.

Role-playing é talvez o termo mais familiar para a maioria dos professores de línguas estrangeiras. Para Holden (1981), é um tipo de atividade na qual aos alunos são dados, cenários⁷, isto é, situações controladas para interpretar. Esta é uma definição que se aproxima do drama, mas tem conotações de uma situação mais controlada, na qual os alunos geralmente interagem em pares ou em pequenos grupos.

De acordo com Smith (1955), *Role-playing* é um jogo no sentido de que os participantes jogam dentro dos limites de regras ou cenários previamente determinados. Segundo o mesmo autor, *Role-playing* não é representado para plateias, mas é usado em ensaios para dar aos atores a oportunidade de explorar soluções alternativas para caracterizar problemas sem a pressão de entreter/divertir uma plateia.

Para Holden (1981), da mesma forma que acontece com o drama e o teatro, o termo ‘role-playing’ tem sido definido diferentemente por diferentes pessoas. Improvisação, por sua vez, é um termo aplicado para aquelas atividades nas quais os alunos são menos guiados ou influenciados do que no *role-playing* comum. E podem trabalhar o cenário em grupos ao invés de pares ou trios (HOLDEN, 1981).

No teatro, de acordo com Holden (1981), o foco está na apresentação. Uma plateia é uma parte necessária de qualquer espetáculo teatral e a ação dramática deveria estar conectada com ela, ou seja, é importante que a plateia compreenda o processo dramático a que o grupo se propõe.

É preciso esclarecer que nem todos os escritores do drama educacional podem concordar com tal distinção entre drama e teatro.

Segundo Smith (1955), com o propósito de iniciar um processo teatral no ensino e aprendizagem de línguas, é necessário alguns componentes, tais como: uma peça ou cena para representar; aprendizes de língua e tempo. Cada um desses fatores afetará significativamente os outros. Como afirma o mesmo autor, antes mesmo de iniciar os ensaios, é preciso fazer planos preliminares, como: selecionar uma peça, recrutar ou combinar os atores com os papéis, definir espaços para os ensaios e a apresentação, imaginar uma plateia interessada, estabelecer datas, fixar cronograma para os ensaios e analisar detalhadamente o *script*.

Para este estudo, adotei a termo Teatro considerando que, embora o foco tenha sido o processo (o fazer) e não a plateia, as oficinas de teatro a que me propus investigar tiveram

⁷ No original “scenarios”.

como desfecho uma apresentação do produto final, ou seja, uma plateia foi convidada a assistir ao espetáculo, o qual foi trabalhado anteriormente pelos alunos em forma de oficinas.

Na próxima seção, apresento o papel do teatro como expressão da arte na educação e sua ligação com o ensino da Língua Inglesa.

1.3 TEATRO E EDUCAÇÃO

Tavares (2004) afirma que foi a partir de 1900, com a publicação do *Educational Principles*, de John Dewey, que se deu início a uma pedagogia pedocêntrica propriamente dita. A conhecida fórmula de Dewey “aprender fazendo” passa a orientar o ensino em várias escolas experimentais americanas e se realiza concretamente como dramatizações livres. Caldwell Cook, em 1917, formalizou com maiores detalhes o uso da dramatização como método educacional, em sua obra *The Play Way*.

Segundo Courtney (2001), o teatro no meio escolar tomou grandes proporções nas décadas de 1950 e 1960 nos Estados Unidos e Europa. Mesmo com diferentes formas de abordagens, as novas concepções da época tinham em comum a ideia de prática teatral por meio de jogos. As inúmeras formas de abordagens teatrais através de jogos possuíam diferentes concepções filosóficas e diferentes objetivos a serem alcançados no meio escolar. Um exemplo, ainda utilizado em nossos dias, é a utilização de jogos dramáticos como método de ensino para conteúdos curriculares como literatura, línguas, entre outros.

O teatro é a base de toda educação criativa. Dele fluem todas as artes. O homem primitivo expressou-se, antes, dramaticamente: dançava mimeticamente, criando os sons. Depois, necessitou a arte para pintar-se, ou cobrir-se com peles de animais, ou magicamente representar suas ações nas paredes das cavernas; e a música foi essencial para dar ritmo e tempo à sua dança dramática. A criança “inventa”, e em seu “faz-de-conta” necessita de música, dança, artes plásticas e habilidades manuais. A expressão dramática provê as outras artes de um significado e um objetivo para a criança. A criatividade espontânea fundamenta-se na experiência dos sentidos e, quer a enfoquemos psicodramaticamente ou cientificamente, a espontaneidade tem sua base na imaginação dramática (COURTNEY, 1980; 56-57).

No Brasil, Augusto Boal, Olga Reverbél, Joana Lopes, Ricardo Japiassu, Maria Clara Machado exemplificam alguns autores que, da década de 60 aos dias de hoje, contribuíram com a produção de relatos de suas experiências como educadores teatrais, criadores de métodos e técnicas para uma educação dramática. Isso gerou a construção de uma fonte científica, referência para as atuais pesquisas em torno do teatro na educação.

Koudela (1984) assevera que o valor educacional da arte reside na sua natureza intrínseca, sem necessidade de outras justificativas. O teatro, segundo a mesma autora, tem uma importância incomensurável para promover o desenvolvimento intelectual, social e afetivo da criança.

A investigação sobre a contribuição do teatro como proposta didática não é uma proposta nova: Spolin (1963), Courtney (1980), Koudela (1984), Moreno (1984), Lopes (1989), Reverbel (1997), Duarte (2001), Japiassu (2001), Telles (1991, 2004), Jorge (2006) são alguns dos pesquisadores que já investigaram essa prática.

Jorge (2006) apresenta, analisa e discute as percepções de aprendizagem que os alunos revelam ao serem expostos às atividades teatrais e que sentimentos os alunos revelam durante o processo de desenvolvimento das atividades teatrais. A autora sugere que as atividades teatrais podem fazer parte das atividades desenvolvidas em sala de aula porque elas permitem que os alunos se apropriem de saberes, ampliem horizontes culturais, estendam suas interações com outros e ampliem os vínculos afetivos.

A arte-educadora Joana Lopes (1989), que liderou importantes experiências de teatro popular na década de 70, afirma que o teatro, como processo de educação, não se destina apenas àqueles que frequentam uma escola de arte, crianças ou adolescentes; deve estar incluído nas atividades dos adultos, sejam professores, operários, comerciários, onde quer que existam grupos cientes e presentes para expressar sua participação na história. O teatro é de quem o faz, isto é, seus participantes representam, eles mesmos, a própria plateia. Seu conteúdo é dimensionado pela experiência concreta, porém recriada pela força de atuação artística, convencionado pela forma livre de auto-expressão. Seu processo de realização não deverá estar condicionado aos padrões estéticos ou a processos didáticos relacionados com teatro oficial.

De acordo com Reverbel (1997), é preciso lutar para que o teatro tenha seu lugar na Educação, porque se ele existe na sociedade, deve existir na escola. O teatro é o caminho para as escolas atingirem uma integração entre os sujeitos de forma criativa, produtiva e participativa, é um recurso pedagógico eficaz no desenvolvimento do educando, preparando-o para discernir os problemas que irá enfrentar na sua trajetória de vida.

Acredito que o teatro na educação pode ser visto como atividade educativa centrada no domínio, na fluência e compreensão estética das complexas formas humanas de expressão que movimentam processos afetivos, cognitivos e psicomotores. Sobre essa visão do teatro afirma Japiassu (2001):

Importante meio de comunicação e expressão que articula aspectos plásticos, audiovisuais, musicais e linguísticos em sua especificidade estética, o teatro passou a ser reconhecido como forma de conhecimento capaz de mobilizar, coordenando-as, as dimensões sensório-motora, simbólica, afetiva e cognitiva do educando, tornando-se útil na compreensão crítica da realidade humana. (JAPIASSU, 2001, p 22).

Como nos diz Koudela (2001), teatralizar é engajar-se em uma experimentação, por meio da interação entre linguagem e experiência, para explorar o próprio sentido da representação. O processo de aprendizagem em teatro tem, portanto, como conceito pedagógico, o elemento essencial do fazer teatral: o jogo. Este pode ser considerado como a palavra-chave que permite a fantasia, a experimentação do simbólico, a materialização da metáfora e a teatralidade. O jogo pode ser processo e produto. O jogo é teatro e possibilita ao indivíduo perceber-se como um ser sensível e inteligível.

Para Spolin (2001), a expressão jogo teatral define-se como explicitamente dirigido para observadores, pressupõe a existência de uma plateia. Para tal, o grupo se divide em equipes que se alternam entre jogadores (atores) e observadores (plateia), enquanto, no jogo dramático, todos são participantes da criação imaginária, ou seja, todos são atores.

No contexto de aprendizagem de LE, o objetivo das atividades teatrais, segundo Duarte (2001), é que, ao longo delas

os alunos conheçam os colegas por meio da interação, percebam-se no palco, testem o alcance e o poder da voz, quebrem a barreira da inibição, observem e sejam observados pelos outros, reflitam a respeito de como nos apresentamos aos outros, da importância do trabalho individual na interação com o grupo sobre as relações interpessoais e sobre a aprendizagem da língua alvo. (DUARTE, 2001, p.35).

Neste contexto, o teatro apresenta-se como um instrumento que pode possibilitar um processo diferenciado de aprendizado, a partir do momento que cria oportunidades para que o aluno aprenda a desenvolver sua criatividade, autoestima, consciência corporal, dando-lhe elementos para construir seus conhecimentos, partindo das trocas/interações e reflexão da prática que teve a oportunidade de realizar.

Possivelmente, as oficinas de teatro podem ser vistas como um meio facilitador no processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa. Porém, cabe ao educador direcionar essa prática para um melhor aproveitamento dos aprendizes em relação aos objetivos a que se propõe.

Na sequência, apresento a possibilidade de utilização do teatro no processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa e na formação de professores pré-serviço.

1.4 TEATRO NO ENSINO E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

Vivemos na sociedade do conhecimento e da tecnologia da informação. O aprendizado de Línguas Estrangeiras e a ampliação do próprio espaço cultural são necessidades incontestáveis para a formação de um profissional crítico diante dos novos desafios do mercado de trabalho.

De acordo com Nova & Souza (2006), o conceito de educação como meio formal para formar indivíduos com valores pessoais definidos, cômicos de sua importância como cidadãos e capazes de se adaptar a uma sociedade mutante e globalizada, tem levado muitas instituições de ensino a procurarem novas alternativas pedagógicas, com a finalidade de adicionar essas características ao desenvolvimento das habilidades técnicas. Essa constante mutação evidencia a fragilidade dos modelos de ensino e aprendizagem tradicionais, provocando inquietude e ação reflexiva sobre a necessidade de construção de um novo projeto educativo capaz de enfrentar os desafios do momento histórico atual.

A pesquisa sobre a aprendizagem no campo do ensino e aprendizagem de línguas também vem atravessando esses desafios. Silva (2001) evidencia a necessidade de diversificar constantemente as técnicas e modalidades didáticas visando a tornar o processo de ensino e aprendizagem mais produtivo em relação às práticas orais.

Para Japiassu (1998), o impacto do modelo histórico-cultural do desenvolvimento sobre as práticas pedagógicas formais e não formais no Brasil se fez sentir com o incremento da divulgação do pensamento vigotskiano no meio educacional brasileiro. Consequentemente, os estudos sobre a dimensão pedagógica do Teatro não poderiam ficar indiferentes nem fugirem à discussão desse novo paradigma do funcionamento mental humano. Mas, de acordo com Pereira e Montagnari (2003), o Teatro, como conteúdo curricular da educação básica nacional, permanece um desafio.

Como afirma Japiassu (1998) as pressões sociais e políticas da economia de mercado exigem a formação *holística*, total, multilateral do educando, sinalizando a valorização do Teatro e das Artes na formação escolar dos sujeitos. Para Saviani (1998):

(...) a universalização de uma escola unitária que desenvolva ao máximo as potencialidades dos indivíduos conduzindo-os ao desabrochar pleno de suas faculdades espirituais-intelectuais, estaria deixando o terreno da utopia e da mera

aspiração ideológica, moral ou romântica para se converter numa exigência posta pelo próprio desenvolvimento do processo produtivo. (SAVIANI, 1998, p.69).

A atual legislação educacional brasileira reconhece a importância da arte na formação e desenvolvimento de crianças e jovens, incluindo-a como componente curricular obrigatório da educação básica. A Arte passa a vigorar a partir da implantação dos PCN - *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, MEC, 1997) enquanto área de conhecimento no currículo da escola brasileira, através de quatro linguagens artísticas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

No que se refere ao teatro, o documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (2001) atribui grande atenção a essa arte, que sugere o exercício das relações de cooperação, diálogo, respeito mútuo, flexibilidade de aceitação das diferenças e autonomia; enfim, habilidades que favorecem o convívio social. Cita a capacidade de teatralizar, presente na criança, observada nos jogos de faz de conta, e que pode ser canalizada para o exercício consciente da dramatização. Pode-se perceber a atribuição de um caráter educativo ao teatro no PCN-ARTE a partir da seguinte frase:

Dramatizar não é somente uma realização da necessidade individual na interação simbólica com a realidade, proporcionando condições para um crescimento pessoal, mas uma atividade coletiva em que a expressão individual é acolhida. (PCN - ARTE, 2001, p. 83).

Luck (1998) considera que a função da escola já não é integrar as novas gerações ao tipo de sociedade preexistente, é preciso oferecer ao educando uma ideia integrada da vida e das relações dos seres vivos em si com a natureza. A autora enfoca que o professor desse novo paradigma precisa ser reflexivo, avaliar suas atitudes e ações, ter conhecimentos satisfatórios de um processo de ensino e aprendizagem em contínuo processo de autoformação, além de autônomos e competentes para desenvolver o trabalho interdisciplinar. Nesse contexto, o professor deve pensar e repensar o discurso e a prática individual ou coletiva, pois na medida em que se observa a linguagem dos gestos, do olhar entre outras linguagens, ele saberá conduzir o aluno a ter consciência do universo em permanente transformação do qual ele faz parte e, conseqüentemente, poderá acompanhar e viver essa transformação.

Os professores com essa nova postura são promotores e participantes de universidades que se reconhecem como espaço de formação profissional. De acordo com Luck (1998)

Numa sala de aula interdisciplinar, a autoridade é conquistada, a obrigação é alternada pela satisfação, a arrogância pela humildade, a solidão pela cooperação, a

especialização, pela generalidade, o grupo homogêneo pelo heterogêneo, a reprodução, pela produção de conhecimento (LUCK, 1998, p. 81).

Mas, segundo Meskell e Sander (1976), a utilização do teatro como instrumento no ensino da língua estrangeira não é uma tentativa tão recente. A leitura dramática e a representação dramática de pequenos diálogos ou cenas têm sido usadas como técnicas eficazes para a aprendizagem de idiomas estrangeiros. A perspectiva de utilizar o teatro como instrumento para desenvolver a fluência oral dos alunos e fazer os cursos de inglês mais dinâmicos entusiasmou os professores de língua e literatura inglesa do antigo Instituto de Letras, atualmente Departamento de Letras e Linguística da Universidade de Brasília.

Os autores Meskell e Sander (1976) relatam a primeira tentativa de utilizar o teatro no ensino da Língua Inglesa, a qual aconteceu no primeiro semestre de 1975. Mas foi no primeiro semestre de 1976 que foi criado, no instituto, um novo curso optativo de inglês, língua inglesa VII, com horário de funcionamento previsto, frequência obrigatória e concessão de créditos aos alunos aprovados. Apoiados no êxito das primeiras experiências e na criação do novo curso de oficina de teatro, partiram para um projeto mais arrojado: a produção da opereta de Gilbert e Sullivan, `The Mikado`, em que os principais papéis foram distribuídos entre alunos e professores. O êxito foi comprovado pela aceitação e crítica positiva por parte do público. Com o entusiasmo de alunos e professores provocado pelo êxito de uma tentativa pioneira e valente, e com a consciência de que muitos dos objetivos previstos foram alcançados, os autores supracitados recomendam a utilização do teatro como instrumento eficaz na aprendizagem de idiomas estrangeiros em geral, não só no nível universitário como também no de segundo grau.

No aspecto de práticas pedagógicas no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras Telles (2005), afirma que idéias educacionais diferentes requerem diferentes formas de representação para que sejam efetivamente comunicadas e devemos começar experimentando outras formas de representação além da literatura.

No Brasil, a Pesquisa Educacional com base em Arte (PEBA) na educação dos nossos professores, embora ainda incipiente, foca o processo transformador que essa modalidade oferece. Seu objetivo é proporcionar aos professores e educadores de professores contextos apropriados para que eles expressem os achados de seus estudos e as reflexões por vias alternativas ao texto verbal e escrito de pesquisa. De acordo com Telles (2005), as pessoas aprendem por meio das relações sociais nas quais estão engajadas e propõe a utilização da arte do Teatro como uma das estratégias no processo de ensino e aprendizagem de LE.

Em seguida, trago resultados e contribuições de pesquisas anteriores que trataram do tema “Teatro” no ensino de Língua Inglesa.

1.5 PESQUISAS ANTERIORES SOBRE O USO DO ‘TEATRO’ OU DRAMATIZAÇÕES NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Quatro estudos foram selecionados para ilustrar o uso dos termos ‘*roleplay*’, drama, dramatização e teatro no processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, os quais são apresentados obedecendo à ordem cronológica das datas de publicação.

O primeiro estudo a ser apresentado foi conduzido por Krish (2001) *A Roleplay Activity with Distance Learners in an English Language Classroom*, o qual trata de suas experiências com um grupo de alunos a distância, Universidade Nacional da Malásia (Bangi, Malásia). Considerando que os alunos pertenciam a diferentes distritos e se encontravam com seus instrutores somente duas vezes por semestre, ela decidiu utilizar a técnica de dramatização para criar situações em que os alunos pudessem interagir ativamente com a língua e tornar a aprendizagem mais significativa. Além de atingir os objetivos propostos pelo curso, por meio de uma abordagem integrada, permitiu que os alunos praticassem as habilidades, o conteúdo e as estratégias de interação. Os assuntos que serviram de fundamentação para a atividade eram de interesse local e foram retirados de manchetes de jornais da Malásia. Os alunos organizaram diários nos quais relataram seus comentários, pensamentos e percepções sobre a experiência com a técnica. Krish (2001) também comenta a importância de professores planejarem atividades que estimulem e facilitem a prática oral da língua em estudo, mesmo na área do Inglês para Fins Específicos.

Para Duarte (2003), sua pesquisa, intitulada *Living Drama in the Classroom*, nasceu da e para a situação de ensino e aprendizagem de língua, em especial de inglês, com ênfase na aquisição e no aprimoramento da comunicação oral. Suas indagações quanto ao desempenho oral dos alunos em situação de sala de aula foram a razão de sua dissertação de mestrado e tese de doutorado. O projeto “Living Drama in the Classroom” coloca-se em uma concepção de ensino e aprendizagem na qual a ênfase é dada ao aluno, àquele que (re)aprende a escolher e a buscar caminhos para realizar suas potencialidades, de acordo com a direção também escolhida por ele; àquele que se responsabiliza pelas consequências de suas escolhas - pelo sucesso ou fracasso na aprendizagem. Nesse processo de (re)apropriação e (re)conhecimento de seus valores pessoais, o aluno obrigatoriamente relaciona sua ação com a reflexão, seu

sentimento com seu pensamento, a teoria com a prática, a escola com a vida, por meio da experiência, da reflexão e da conseqüente transformação - na busca do aprender a aprender num processo sem fim (DUARTE, 1996). Segundo a autora, para estimular essa busca do aprender a aprender, ela optou por trabalhar com a dramatização.

Outro estudo explorado foi o de Bork (2005), *Aprendizagem de Língua Inglesa no ensino médio: um estudo empírico com a técnica de dramatização*. Esse trabalho teve o propósito de alertar professores acerca da necessidade de propiciar aos seus alunos momentos de interação e produção oral. Para a coleta de dados, fez-se uso da metodologia de *survey*, na qual foram utilizados questionários, gravações e transcrições da fase de preparação dos diálogos. Os resultados foram analisados à luz das teorias propostas por meio de uma análise interpretativa da participação dos alunos nas dramatizações. Foi possível observar, por meio da análise dos dados, aspectos alusivos à interação, ao processo de mediação, à estratégia de trabalho em grupo.

Por fim, destaco o trabalho desenvolvido por Silva (2008), *Teatro na escola: a percepção dos alunos do Ensino Médio sobre uma experiência na escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste - RO*. O trabalho resulta de pesquisa desenvolvida com jovens da terceira séries A, B e C do Ensino Médio da Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste, no Estado de Rondônia, no período de 2007. Teve por objetivo verificar qual era, e como se dava a contribuição do teatro no processo de construção e ampliação da linguagem dos jovens alunos do Ensino Médio da Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste, no período letivo de 2005-2006. Os sujeitos falam de uma experiência vivenciada por eles através da atividade teatral. Viram-na como uma dramatização criativa, associativa, espontânea, o que possibilitou construir, transformar circunstâncias e integrar-se a colegas nas representações de papéis. O estudo situa-se na perspectiva qualitativa, com base em estudo de caso. Para tanto, lançou-se mão de instrumentos como questionário e entrevista, além da técnica de grupo focal, de forma a complementar a coleta de dados. Na expectativa de responder ao problema da investigação, a pesquisadora pautou-se pela seguinte indagação: O teatro no ambiente escolar colabora com o processo de construção da linguagem dos jovens do ensino médio da EAF-CO? Verificou-se que a presença do teatro no processo de ensino e aprendizagem traz à cena “espaços” ausentes da sala de aula, e que a dramatização é uma ferramenta que proporciona interação do aluno com o meio, promovendo melhor relacionamento, ampliando a aquisição da linguagem/aprendizagem com maior desenvolvimento da criatividade e imaginação. Constatou-se que, por intermédio das atividades de teatro, há um avanço considerável para que os jovens se apropriem de leituras

de mundo mais amplo. “Abrir as portas” para as possibilidades que o teatro oferece ao ensino pode permitir que o educando “acorde” para tempos de diálogo, reflexão e solidariedade (SILVA, 2008).

Na sequência, analiso a necessidade de ser e formar professores dentro de uma visão crítico-reflexivo segundo Almeida Filho (1997), Vieira-Abrahão (2002, 2004) Schon (1983, 1987) Liberali (2004), Magalhães (2004), dentre outros.

1.6 TEATRO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES VISTOS EM UMA PERSPECTIVA CRÍTICO-REFLEXIVA

Como destaca Leffa (2001), o ser humano possui algumas características que são exclusivas de sua condição humana. Nenhum outro ser, por exemplo, tem a capacidade da articulação linguística em termos de léxico e sintaxe; nenhum outro ser é capaz de pensar e refletir sobre sua própria condição, e nenhum outro ser é capaz de evoluir de uma geração para outra, como faz o ser humano. Dessas características exclusivas - e essenciais - do ser humano, duas precisam ser destacadas quando se fala em formação de professores de línguas estrangeiras. Uma é a capacidade da fala; o homem não é apenas um animal político, é um animal político que fala. A outra característica importante é a capacidade de evoluir. O ser humano não permanece o mesmo de uma geração para outra; ele se transforma, transforma o mundo e transforma a percepção que tem do mundo (LEFFA, 2001).

Para o mesmo autor, o professor de línguas estrangeiras, quando ensina uma língua a um aluno, toca o ser humano na sua essência - tanto pela ação do verbo ensinar, que significa provocar uma mudança, estabelecendo, portanto, uma relação com a capacidade de evoluir, como pelo objeto do verbo, que é a própria língua, estabelecendo aí uma relação com a fala. Mas, se lidar com a essência do ser humano é o aspecto fascinante da profissão, há, no entanto, um preço a se pagar por essa prerrogativa, que é o longo e pesado investimento que precisa ser feito para formar um professor de línguas estrangeiras. Sem esse investimento não se obtém um profissional dentro do perfil que se deseja: reflexivo, crítico e comprometido com a educação.

Segundo Almeida Filho (1997), ao tratarmos da formação de professores de LE, é preciso reconhecer algumas modalidades básicas de como se dá essa formação. Reconhecemos 3 categorias básicas nesse processo (1) formação básica inicial ou de certificação, (2) formação especializada e pós-graduada, e (3) formação continuada

extensionista.

A formação básica leva comumente à certificação em nível de licenciatura ao término do curso de Letras das universidades e faculdades. Referimo-nos a essa formação como de pré-serviço, na medida em que há a expectativa de que a profissionalização ocorra depois dessa certificação. É a regra que essa formação se construa ao longo de 4 anos numa relação face a face com os professores do Bacharelado (erroneamente percebidos como descompromissados com a formação de professores) e com os professores formadores da Licenciatura. Não é infrequente, contudo, que alunos formandos já estejam ensinando nas escolas bem antes da sua certificação na formatura.

A formação especializada equivale à pós-graduação *lato sensu* (levando ao título de professor especialista ao cabo de um mínimo de 360 horas de estudos distribuídos ao longo de 12 ou 18 meses). A pós-graduação *stricto sensu* leva aos títulos de mestre e doutor em 2 e 4 anos, respectivamente. Geralmente, a modalidade *lato sensu* é obtida em serviço, face a face, e a modalidade *stricto sensu* muitas vezes fora de serviço, com o auxílio de bolsas integrais das agências de fomento à pesquisa e de salários-bolsa das instituições de origem dos pós-graduandos.

A formação continuada ou permanente é aquela em que o professor se engaja já no exercício da profissão, em serviço, numa relação face a face ou a distância, num esforço formador operado por professores formadores (quando há formalização das atividades). Eventualmente, essa modalidade de formação ocorre como uma atividade solitária e independente, quando o professor em formação faz, ele mesmo, o papel do outro, mirando e refletindo sobre o próprio trabalho sem o concurso de outrem.

Como apontado anteriormente, o presente estudo centra-se na formação inicial de professores, chamados de professores pré-serviço (ALMEIDA FILHO, 1997; VIEIRA-ABRAHÃO, 2002), dentre outros.

A formação de professores de língua tem sido objeto de atenção e interesse por parte de pesquisadores da Educação, Linguística e Linguística Aplicada, dentre outras áreas de estudo. Em Gil e Vieira Abrahão (2008), por exemplo, fica evidente a grande preocupação dos formadores e pesquisadores da área de ensino de LE com a formação do professor. Em Barcelos (2004), o que se percebe é uma inquietação sobre como se dá o processo de formação inicial dos professores. Segundo a mesma autora, parece haver um grande distanciamento entre teoria e prática e o conhecimento adquirido na Universidade parece não surtir o efeito desejado (cf. BASSO, 2001).

Espera-se que, na universidade, o professor pré-serviço tenha a oportunidade de

desenvolver competências que, segundo Garcia (1999), relacionam-se com os níveis e componentes do conhecimento profissional do professor. Ele aponta três tipos de conhecimento: o do conteúdo, o didático do conteúdo e o do contexto, que envolvem, respectivamente, os conhecimentos teóricos e conceituais, o saber como, o saber para quê e o saber para quem ensinar. Vários outros autores também demonstram interesse na formação de professores de Línguas Estrangeiras, como Kleiman (2001), Cavalcanti (1999), Almeida Filho (1999), Celani (2001), dentre outros.

Conforme Ticks (2007), ao chegar à universidade, além dos muitos sonhos, desejos e expectativas, os alunos de Letras trazem, na bagagem, um conjunto rico e complexo de crenças, valores, juntamente com a sua história de vida, que reflete seus pressupostos em relação à cultura de ensinar e aprender uma língua estrangeira. Essa “bagagem ideológica” é elaborada ao longo de toda a sua vivência educacional, enquanto estão nos bancos escolares (VIEIRA-ABRAHÃO, 2002, p. 60).

Para Ticks (2007), é na universidade que tais valores entram diretamente em contato e em conflito com a cultura de ensinar e aprender subjacente ao currículo. De acordo com McLaren e Giroux (2000), torna explícito que conhecimento é válido para o professor, o que significa ensinar e aprender naquele contexto universitário, quais são os papéis dos alunos e professores, de que modo a aprendizagem do aluno é verificada, quais discursos e valores recebem maior ênfase e, ainda, que concepções epistemológicas são vistas como válidas e, como resultado, quais os fracassos e os sucessos, bem como as razões que os embasam.

Inúmeras pesquisas (PAIVA, 2008; PEZENTE, 2005; CRISTOVÃO, 2005; VIEIRA-ABRAHÃO, 2004; BARCELOS; BATISTA; ANDRADE, 2004; DUDAS, 2003; GIMENEZ, 2002; MOTTA-ROTH, 2001; entre tantas) têm procurado discutir o universo da formação inicial do professor de Língua Estrangeira, a partir de um paradigma reflexivo. De acordo com Paiva (2008), os espaços que normalmente são destinados à realização de projetos pedagógicos para a formação do professor de LE e os conteúdos dados ainda não parecem ser suficientes para garantir uma boa formação do professor de inglês.

O professor pré-serviço precisa também saber lidar com inúmeros questionamentos e insegurança em relação à sua futura atuação profissional. De acordo com Hall e Hord (1987), os professores iniciantes têm preocupações que variam, conforme seu próprio desenvolvimento, e que se manifestam especialmente em situações de mudança. Os autores definem preocupação como “a representação constituída por sentimentos, inquietações, pensamentos e considerações por uma questão particular ou uma tarefa” (p.58).

Segundo Silva e Margonari (2004), é possível identificar três tipos de professor pré-

serviço que vivenciam tal situação. O primeiro tipo é aquele que, desde o início, identifica-se com o curso e tem como objetivo ser professor de Inglês. Na maioria das vezes, desenvolve projetos de pesquisa na área de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, ministra aulas em escolas de idiomas, para alunos particulares e empresas. Esse aluno também tem momentos de insegurança, mas dadas as suas experiências, lida com as incertezas de uma maneira branda.

O segundo tipo de aluno é aquele que, apesar de se identificar com o curso, não se vê como professor de língua estrangeira, preferindo o ensino de língua materna. Isso implica mais tempo dedicado ao estudo das disciplinas relacionadas à Língua Portuguesa, o que faz com que sua competência linguístico-comunicativa em língua estrangeira não seja tão desenvolvida; gerando, assim, mais insegurança para ele.

Há um terceiro tipo, aquele que não se interessa pelo ensino de línguas em geral e não se vê como professor. Esse aluno até desenvolve uma competência linguístico-comunicativa na língua estrangeira, mas opta pelas diversas possibilidades de trabalho que a graduação em Letras lhe propicia, tais como: pesquisa, revisão e tradução. Enfim, atividades que não estão envolvidas com o Ensino Fundamental e Médio. Devido a essas características, cumpre todas as disciplinas pedagógicas sem se envolver muito com as questões advindas da prática.

É relevante apontar a necessidade de uma formação contínua e reflexiva por parte tanto do professor pré-serviço quanto do professor em serviço. A formação reflexiva do professor parece ser condição fundamental para uma boa formação profissional do professor de línguas estrangeiras, como apontam alguns estudos sobre o tema (ROMERO, 1998; 2004; MAGALHÃES, 2004; TELLES, 1996; 2004; VIEIRA-ABRAHÃO, 2004; GIMENEZ, 2004, SMITH, 1992, PAIVA, 2004, dentre outros). Os referenciais do MEC (BRASIL, 1998, 1999, 2000, 2005) para a formação de professores evidenciam a necessidade de uma instância reflexiva crítica no desenvolvimento profissional do professor.

Segundo Telles (2004), a reflexão crítica

visa à reconstrução de representações prévias de professores por meio da interação entre pesquisadores e participantes e entre os participantes, tudo isso com base no sociointeracionismo discursivo centrado no pressuposto de que a linguagem é o espaço para reflexão. (TELLES, 2004, p. 15).

Porém, expor que o professor deve desenvolver a reflexão sobre a sua prática não é uma proposta nova. John Dewey, filósofo da educação, defendeu a importância do pensamento reflexivo e escreveu extensivamente sobre o papel da reflexão nos seus livros *How we think* (1910, 1933) e *Logic: The theory of inquiry* (1938). Esse autor reconhecia que

nós refletimos sobre um conjunto de coisas, no sentido em que pensamos sobre elas, mas o pensamento analítico só tem lugar quando há um problema real a resolver.

Segundo Almeida Filho (2004), “na grande área de Teoria de Ensino e Aprendizagem de Língua(s), o paradigma formador atual de mais alta persuasão é o reflexivo” (p.9). Assim, a reflexão passa a assumir a função de reorganizar o conhecimento prático do professor – baseado em suas competências implícitas (ALMEIDA FILHO, 1999) aliando-o ao teórico e formulando novos conceitos.

Um outro autor que costuma ser evocado com frequência e que marcou a forma como hoje se entende a reflexão é Donald Schön (1983, 1987). As suas ideias têm tido muita influência no campo educacional, designadamente nos profissionais interessados na formação de professores. O trabalho que desenvolveu tem sustentado as posições dos que, como Zeichner (1993, 2003), defendem a emancipação do professor como alguém que decide e encontra prazer na aprendizagem e na investigação do processo de ensino e aprendizagem. Schön (1983) apresenta o conceito de prática reflexiva como sendo o exame contínuo que o profissional faz da própria prática, valendo-se do conhecimento que possui sobre ela. Dessa maneira, o professor reflexivo é visto como “não somente aquele que aplica, de maneira apropriada ou não, metodologias de ensino”, mas aquele que pensa sobre a sua prática. (DUTRA; MELO, 2004, p.31).

Segundo Oliveira e Serrazina (2002), as ideias de Schön sobre o desenvolvimento do conhecimento profissional baseiam-se em noções como a de pesquisa e de experimentação na prática.

De acordo com Oliveira e Serrazina (2002), pode distinguir-se a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. Os dois primeiros tipos são essencialmente reativos, separando-os apenas o momento em que têm lugar, o primeiro ocorrendo durante a prática e o segundo depois do acontecimento, quando este é revisto fora do seu cenário. É ao refletir sobre a ação que se tem consciência do conhecimento tácito, se procuram-se modificar ou deslocar crenças e reformula-se o pensamento.

Concordo com a ideia expressa por Benevides (2005; 2006), dentre outros, de que a reflexão é de suma importância para a compreensão da realidade que espera o aluno de Letras quando este assumir uma sala de aula como professor de línguas.

Neste trabalho, situo a formação docente em um contexto de prática reflexiva crítica, entendendo que esse processo de construção de saberes acontece de modo articulado (BENEVIDES, 2005; 2006). Portanto, o conhecimento teórico ou científico e o conhecimento sobre os saberes da prática não podem ser tratados de modo estanque.

Para Benevides (2005) os saberes docentes são

essenciais e complexos, relativos, mutáveis, com valores ético-políticos e atravessados pelas questões socioculturais das sociedades. Reconhecemos a importância de se formar professores que também assumam essa concepção. Desse modo, a construção dos saberes está diretamente ligada ao contexto social, ao tempo, às condições materiais e aos aspectos sócio-histórico-culturais que fazem parte integrante do processo pedagógico (BENEVIDES, 2005, p. 88).

Tendo em vista a necessidade de formação de profissionais mais reflexivos, autônomos e responsáveis, qualidades relevantes para o profissional atual, é preciso, pois, considerar novas abordagens para o desenvolvimento de práticas reflexivas. Conforme destaca Jorge (2003)

Nesse processo de reconstrução da profissão, percebemos a questão da reflexão coletiva (através do diálogo colaborativo) como um meio bastante adequado para a formação inicial de professores, visto que a prática de colaboração pode ser um meio eficiente na composição do perfil do profissional que pretendemos formar, capaz de elaborar projetos de trabalho, realizar pesquisas e de administrar a sua própria formação contínua (JORGE, 2003, p.180)

Nesse sentido, a prática reflexiva corrobora para o alcance de um dos objetivos específicos deste estudo. Ou seja, investigar alguns pontos de vista dos participantes deste estudo sobre o uso e aplicabilidade das oficinas de teatro em Língua Inglesa num curso de formação de professores significa, a meu ver, criar oportunidades para que professores pré-serviço e professor formador se engajem, interativamente, na busca de uma formação mais crítica sobre a própria prática pedagógica.

Schön (1988) propõe, com base em Dewey (1933), a noção do ‘aprender fazendo’ que é a modificação da prática anterior do professor através de novas experiências. A nova experiência interage com o conhecimento anterior do professor e assim ele experiencia novas formas de atuação, que vão compor sua transformação. O novo conhecimento atua sobre as ações subsequentes e o professor é, então, capaz de transformar as situações problemáticas que encontra, propondo novas soluções para elas ou percebendo novas aplicações para as respostas que ele já conhecia de situações anteriores.

Na seção seguinte apresento a metodologia e os procedimentos adotados neste estudo.

2 A PESQUISA

Este capítulo trata da metodologia e dos procedimentos desta pesquisa. O capítulo está dividido em cinco partes. Na primeira, faço uma breve explanação sobre a natureza da pesquisa. Na segunda parte, apresento uma descrição específica sobre a Metodologia Q de pesquisa; na terceira parte, encontra-se o contexto da pesquisa, com informações sobre o curso e um perfil geral dos participantes: professores pré-serviço e a professora-pesquisadora. Na quarta parte, faço a descrição dos instrumentos e procedimentos de coleta de dados utilizados na pesquisa. Por fim, na quinta parte, os procedimentos da análise dos dados são apresentados.

2.1 A NATUREZA DA PESQUISA

Nesse estudo optei pela pesquisa qualitativa de base interpretativista. Para Celani (2005) de modo geral, os paradigmas de pesquisa nas áreas de Linguística Aplicada, Educação e Ciências Sociais podem ser reduzidos a dois principais: o positivista e o qualitativo. Segundo a autora, o paradigma positivista, que predominou por décadas, utilizava na área das ciências humanas os pressupostos e os procedimentos da pesquisa nas ciências exatas, os mesmos padrões de busca de objetividade e do suposto rigor da linguagem “científica” nos relatos dos resultados. O paradigma qualitativo, ao contrário, particularmente quando de natureza interpretativista, nos remete ao campo da hermenêutica, no qual a questão da intersubjetividade é bastante forte.

Segundo Moita Lopes (2003), a pesquisa em LA utiliza métodos de investigação de base positivista e interpretativista. Aquela de base positivista analisa o produto final do usuário, ou seja, investiga a produção escrita e oral e o desempenho em compreensão escrita e oral. O autor afirma que há um interesse cada vez maior pela pesquisa de base interpretativista, em que o foco é o processo de uso da linguagem. No Brasil, são exemplos desse tipo de investigação os trabalhos de Almeida Filho (1984), Moita Lopes (1986) e Kleiman (1989).

De acordo com Freitas (2003), o paradigma interpretativista:

(...) coloca como finalidade da investigação a compreensão e a interpretação, tendo a convicção de que o real não é apreensível, mas sim uma construção dos sujeitos que entram em relação com ele. Assim, o que é valorizado na relação do sujeito com o objeto de investigação são as relações influenciadas por fatores subjetivos que marcam a construção de significados que emergem no campo. São produzidas análises indutivas, qualitativas, centradas sobre a diferença. Nessa perspectiva os valores do pesquisador influenciam na seleção do problema, da teoria e dos métodos de análise. O pesquisador torna-se um produtor da realidade pesquisada pela sua capacidade de interpretação entendida como uma criação subjetiva dos participantes envolvidos nos eventos do campo. (FREITAS, 2003. p. 3)

Segundo Erickson (1986), a pesquisa qualitativa e interpretativista enfatiza a descrição e análise de eventos de rotina e se realiza por meio da observação participante, entrevistas acompanhadas por gravações em áudio e em vídeo. Os participantes da pesquisa são vistos como seres pensantes, ativos e, portanto, capazes de adquirir autonomia. Para Figueiredo (2000), isso significa que os participantes têm voz durante o processo de investigação, que não ficam à margem dele enquanto são pesquisados.

Neste estudo, a observação dos participantes e gravações em áudio (posteriormente transcritas), combinadas com questionário aberto e sessões reflexivas me permitiram interpretar as considerações e avaliações dos participantes e formular a análise acerca das perspectivas de suas ações.

A metodologia Q foi usada em uma das fases de coleta de registros e, por ser esta uma abordagem não usual na área de LA, faz-se necessária sua apresentação.

2.2 A ‘METODOLOGIA Q’

A Metodologia “Q” foi introduzida pelo psicólogo e físico William Stephenson (1902-1989) em 1935. Stephenson assinala as similaridades entre a Metodologia “Q” e a teoria quântica: ambas utilizam a mesma modelagem matemático-estatística; porém, enquanto a teoria quântica refere-se a estados de matéria, a Metodologia “Q” refere-se a estados de pensamento.

Em 1999, a professora doutora Maria Carmen Khnychala Cunha, cursando a disciplina “*A construção do Conhecimento Científico na área da Psicologia*”, como aluna especial do Programa de Pós-Graduação da área de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP), participou de um curso oferecido pelo professor visitante Marc Bigras, da Universidade de Sherbrooke no Canadá, e teve contato com os princípios, os métodos e as técnicas que embasam o uso da Metodologia Q. A professora também participou, em 2002, de

um seminário sobre a Metodologia Q na Fundação Educacional Serra dos Órgãos, em Teresópolis/RJ, ministrado pelo professor Michael Stricklin, da área de Jornalismo e Comunicação em Massa da Universidade de Nebraska, e, posteriormente, fez um outro curso com esse professor, quando, em nova visita ao País, ofereceu, a convite de sua orientadora Dr^a Linda Gentry El Dash, o curso “*Metodologia Q*” no Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp. O Professor Stricklin, ex-aluno de William Stephenson, criador da abordagem metodológica, tem divulgado a metodologia no Brasil.

Em 2008, houve a 1^a Conferência Internacional sobre Metodologia Q no Brasil, com a presença de profissionais de diversas áreas do conhecimento, organizado pelo Departamento de Comunicação Social da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Em nível internacional essa conferência se encontra na 25^a edição.

Anualmente, é editado o *Operant Subjectivity*, jornal oficial da *International Society for the Scientific study of Subjectivity*. O jornal apresenta ideias e conceitos da Metodologia Q como enunciadas por Stephenson (1902 – 1989).

Na minha revisão bibliográfica sobre a utilização desta metodologia no Brasil, foi possível ter conhecimento de alguns trabalhos (BIGRAS E DESSEN, 2002) (SANTOS, 2003), (EL-DASH e SCALEANTE, 2005), (TONINI, 2006), dentre eles alguns na área de Linguística Aplicada (CUNHA, 2005); (MAGNUS, 2005) (CARVALHO, 2008) (OLIVEIRA, 2009).

Esta pesquisa também faz uso da Metodologia Q no desenvolvimento de uma das fases de coleta de registros (final do semestre letivo). É importante, primeiramente, esclarecer a distinção entre a Metodologia Q, Técnica Q e Método Q. A Metodologia Q envolve princípios filosóficos, psicológicos, lógicos, experimentais e epistemológicos (STEPHENSON, 1953); a Técnica Q é a base instrumental da metodologia e é uma técnica de coleta de dados para fatoração, um procedimento operacional e o Método Q é a análise fatorial Q, ou seja, um procedimento de análise estatística. Vale lembrar que o procedimento de coleta de dados, ou seja, a *técnica* de pesquisa, não se constitui num *método* de pesquisa.

Stephenson (1953), que criou a Metodologia Q, critica tanto a visão mecanicista e fragmentada da ciência newtoniana que separa o mundo da ciência (objetivo) do mundo da vida (subjetivo) quanto à visão reducionista de Popper (1959), que desconsidera o fator humano e considera toda e qualquer subjetividade como aleatória e acidental.

Como dito anteriormente Stephenson assinala as semelhanças entre a Metodologia Q e a teoria quântica, mas enquanto a teoria quântica refere-se a estados da matéria, Q refere-se a estados de pensamentos – “*states of mind*”. Da mesma forma, os fatores da Metodologia Q

são indeterminantes e não se pode predizer exatamente como irão emergir, nem tampouco sua forma ou estrutura (STEPHENSON 1980; BROWN 1986, 1999, 2008).

Para Stephenson (1953), as seguintes premissas fornecem as bases teóricas da Metodologia Q:

a) O “eu” subjetivo está no centro de todo o significado, com os sentimentos dando origem à subjetividade, a qual é comunicada pela linguagem de sentimentos e opiniões, mais do que pela comunicação de fatos;

b) Medidas e observações objetivas podem, a princípio, ser feitas por qualquer pessoa ou mecanicamente por um aparelho, mas medidas e observações a respeito da subjetividade da própria pessoa só podem ser feitas por ela mesma, a partir de sua própria estrutura interna de referência;

c) Os sentimentos se expressam num *continuum*, não se constituem em categorias pré-estabelecidas;

d) Se o objetivo é captar os sentimentos subjetivos do participante, não é adequado avaliar e comparar as reações individuais com as médias das reações para grupos. A estrutura subjacente dos aspectos subjetivos pode, entretanto, ser investigada e esclarecida por intermédio do estudo de um grupo de indivíduos que compartilham pontos de vista em comum, um grupo de cada vez.

e) Em um estudo Q, não se fazem generalizações, ou seja, num outro contexto, o estudo deve ser repetido desde a etapa de geração do Universo de Ideias, quando se coleta uma gama de pontos de vista, crenças e percepções da população alvo sobre o tema.

A metodologia consiste no uso da Distribuição Q, que é uma técnica de coleta de dados para a fatoração, e Análise Fatorial Q, que, por sua vez, é um procedimento de análise estatística. Engloba um conjunto distinto de princípios operacionais e psicométricos que, quando combinados com aplicações estatísticas especializadas de técnicas de análise fatorial e de correlação, oferecem ao pesquisador um meio sistemático para investigar a subjetividade humana. Contudo, o foco é a qualidade e não a quantidade e o objetivo é possibilitar a emergência, de forma natural, de segmentos de subjetividade existentes na comunidade investigada. Subjetividade, no léxico da Metodologia Q, significa nada mais que *a comunicação da pessoa de seu ponto de vista*. É central a essa metodologia a preocupação com a autorreferência, para que a mesma seja preservada ao máximo e não confundida com um quadro de referência externo trazido pelo investigador. Essa metodologia “combina as forças de ambas as tradições de pesquisas quantitativas e qualitativas” (DENNIS; GOLDBERG, 1996, p. 104) e, em outros aspectos, fornece uma ponte entre as duas (SELL;

BROWN, 1984).

Cunha (2006), que produziu a primeira tese na área de Linguística Aplicada no Brasil fazendo uso da Metodologia Q, aponta que essa abordagem possui como base instrumental a técnica conhecida como distribuição Q (Q-sorting), e que

...embora seja praticamente desconhecida no Brasil, é uma ferramenta bastante utilizada por pesquisadores das ciências sociais nos Estados Unidos, Inglaterra e Canadá. Desenvolvida há mais de 60 anos, a Metodologia Q é voltada para o estudo sistemático da subjetividade humana, utilizando para tal, princípios qualitativos e quantitativos de investigação científica. (CUNHA, 2006, p.252).

Para a realização de um estudo “Q”, algumas etapas devem ser seguidas, de acordo com Stephenson, 1978, 1980; McKeown e Thomas, 1988; Cunha, 2005, dentre outros. Portanto, apresento a seguir algumas etapas necessárias para a realização de um estudo Q.

2.2.1-Etapas para realização de um estudo Q:

A - Coleta do ponto de vista das pessoas envolvidas (*Concourse of ideas*):

A primeira etapa para a realização de um estudo “Q” é a elaboração de uma lista ampla, diversa e abrangente de opiniões, sentimentos e pontos de vista relativas ao tema em estudo. Essa lista pode ser gerada a partir de vários instrumentos como: entrevistas, literatura, diários, observação, atividades de grupo para geração de ideias (grupo focal, tempestade de ideias, etc.). Essa lista inicial é chamada de “concourse of ideas” (STEPHENSON, 1978, 1980) e que é traduzida como “universo de ideias” (CUNHA, 2005). Esse universo representa o conglomerado de opiniões e sentimentos, tanto positivos quanto negativos sobre o assunto em questão. Seus itens não devem ser fatos, mas expressões autorreferentes de sentimentos e opiniões subjetivas a respeito de um assunto, em linguagem natural e corriqueira (MCKEOWN e THOMAS, 1988; BARBOSA, et al.,1998).

B - Seleção de uma amostra representativa do universo de ideias dos participantes (*“Q-sample”*):

Uma Amostra Q é um conjunto de itens pertinentes ao assunto em estudo. O número de itens na amostra deve ser suficiente e com a maior variedade possível de opiniões, a fim de

permitir que pessoas com pontos de vista bastante diferentes consigam ordená-los sem dificuldades. Espera ser possível, com essa ordenação, a “visualização” da subjetividade do participante e somente será considerada válida se representar adequadamente as opiniões deste sobre o tema em questão. Uma amostra tem, geralmente, entre 30 e 60 itens, embora possamos encontrar o uso de até 100 itens.

Segundo McKeown e Thomas (1988), a amostra pode ser selecionada de várias formas: seleção estruturada, não-estruturada, seleção naturalística, seleção pronta (‘ready-made’) ou seleção híbrida.

Amostras estruturadas são montadas de forma sistemática, a partir de identificação de categorias de significado, e permitem que hipóteses sejam testadas, com a incorporação de considerações hipotéticas na amostra. Nas amostras não estruturadas, o pesquisador escolhe o número de itens que abrange os aspectos conhecidos ou expressos sobre o assunto sem se preocupar com a identificação de categorias e, eventualmente, acrescenta alguns itens que não aparecem no universo de ideias (CUNHA, 2005).

Itens extraídos de comunicações orais ou comunicações escritas dos próprios participantes são chamadas naturalísticas e aquelas extraídas de outras fontes que não sejam da própria comunicação dos participantes são as prontas (“ready-made”) e itens das duas podem ser combinados, tornando-se amostras híbridas (MCKEOWN; THOMAS 1988).

C – Distribuição Q (“*Q-sorting*”):

A distribuição Q é um processo no qual o participante apresenta seu ponto de vista por uma ordem de preferência, ao longo de um contínuo, em função de uma condição de instrução, com posição positiva num extremo e posição negativa no outro extremo (“mais semelhante ao meu ponto de vista” / “menos semelhante ao meu ponto de vista”; “acredita ser mais importante” / “acredita ser menos importante”; “faz” / “não faz”) (MCKEOWN & THOMAS, 1988). Se a Amostra Q foi estruturada a partir de informações de indivíduos (entrevistas ou grupos focais, por exemplo), não significa, necessariamente, que os mesmos serão os participantes da Distribuição Q.

Cada sentença que compõe a amostra é registrada de forma aleatória em um pequeno cartão numerado. Os cartões numerados são apresentados aos respondentes e a estes é instruído operar de acordo com a condição de instrução. O processo de distribuição deve ser realizado em etapas. Primeiro, é solicitado ao participante que leia todas as frases nos cartões e separe-os em duas pilhas: uma com os itens com os quais “concorda” e outra com aqueles

de que “discorda”. Não é necessário que as pilhas contenham o mesmo número de cartões. A distribuição é simétrica em torno do centro, sendo que os extremos representam opostos polares em um contínuo de sentimentos ou reações pessoais em relação às frases selecionadas. Posições intermediárias representam sentimentos menos fortes, neutralidade ou ambivalência. Além disso, o padrão quase-normal da distribuição responde às exigências estatísticas da análise fatorial (MCKEOWN e THOMAS 1988; BARBOSA, et al 1998).

O participante é, então, instruído a ordenar os cartões dentro de cada uma das colunas. É importante que as instruções expliquem, de forma clara e objetiva, cada um dos passos da distribuição, já que o processo pode parecer complicado para alguns. Depois de distribuídos todos os cartões, o participante anotará os números dos cartões correspondentes nas células do diagrama de um gabarito fornecido pelo pesquisador, sendo um número em cada célula. Os gabaritos com as distribuições ou “*Q-Sorts*” são então coletados e analisados. (MCKEOWN e THOMAS 1988; BARBOSA, et al 1998).

Quadro 1: Quadro de distribuição para ordenação Q deste estudo

Menos semelhante ao meu ponto de vista				Neutro / Não relevante / Incerto			Mais semelhante ao meu ponto de vista			
-5	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	+5
(1)										(1)
	(2)								(2)	
		(3)						(3)		
			(5)				(5)			
				(7)		(7)				
					(9)					

Fonte: próprio autor, 2008

D - Entrada de dados:

Pacotes estatísticos específicos, que facilitam a entrada dos gabaritos de distribuições e todo processo de rotação dos eixos e cálculos dos escores dos fatores foram desenvolvidos, sendo que alguns são de domínio público como “QMethod Program”(QMethod 2.10) e o PCQ, de Stricklin (2002). Quando se usa o programa específico de análise, o processo de entrada de dados começa com a informação sobre a estrutura do estudo. Inicialmente, os itens da amostra Q são digitados e a estrutura do quadro de distribuição é especificada, o que inclui o número de linhas e colunas. Cada gabarito de distribuição de cada respondente é digitado. O

computador checa a soma aritmética de cada entrada e notifica o digitador a respeito de qualquer número que esteja faltando ou em duplicata. Em seguida, o gabarito é mostrado na tela como distribuição quase-normal, possibilitando a verificação da correção dos números no quadro de distribuição.

E - Análise de dados:

Três passos são necessários para a realização da análise estatística dos dados: 1) a correlação; 2) a análise fatorial; 3) e o cálculo de escores fatoriais.

O processo inicial de análise de dados correlaciona as respostas e produz uma tabela de intercorrelação entre os gabaritos de distribuição - a matriz de correlação "Q", a qual é submetida à análise fatorial por pessoa e os fatores extraídos. Após a extração dos fatores, é criada uma tabela que lista o grau de correlação de cada gabarito com cada um dos fatores que não sofreram rotação. Esta descreve as cargas fatoriais (*loadings*) de cada respondente em cada um dos fatores e são avaliadas. Se um fator que surge tem pequenos graus de correlação com os quadros de distribuição, pode ser eliminado (MCKEOWN; THOMAS, 1988, p.51).

Em seguida, é feita a rotação dos eixos utilizando a rotação varimax⁸, do próprio programa, ou para maior simplificação da estrutura fatorial, o pesquisador pode ainda realizar rotações manuais, o que não modifica as relações existentes entre os dados. Quando este processo é finalizado, o programa exige a identificação dos gabaritos específicos que têm maior peso num só fator. Esses gabaritos protótipos definem um fator (grupo) em particular. (MCKEOWN; THOMAS 1988; BARBOSA, et al 1998).

F - Interpretação dos resultados:

A interpretação de cada grupo é feita com base nos escores fatoriais. A posição relativa de cada frase ao longo de um eixo multidimensional ordenado é calculada com base no escore fatorial de cada um dos grupos identificados, criando um gabarito síntese para cada fator. Essas sínteses são expressas numa tabela de escores dos grupos, que representa o grau de concordância para cada item da amostra Q no fator particular (MCKEOWN; THOMAS 1988; BARBOSA, et al 1998).

⁸ Ver BROWN (1980), (MCKEOWN e THOMAS, 1988), para maiores esclarecimentos de aspectos técnicos do processo.

A partir dessas informações, o pesquisador faz sua interpretação, buscando a narrativa de cada grupo com base nas afirmações características de cada grupo, as quais são identificadas pelos seus escores mais elevados.

Entrevistas posteriores com participantes de escores elevados num fator podem acrescentar informações importantes a respeito daquele ponto de vista. Alguns respondentes podem ter carga fatorial num único fator. Estes constituem os “definidores de fatores”. Outros podem apresentar carga fatorial significativa em mais de um grupo; eles são chamados de “mistos”, pois compartilham pontos de vistas com mais de um grupo.

Baseados nessa fundamentação e tendo em vista a centralidade da subjetividade na proposta de investigação sobre o uso das oficinas de teatro em um curso de formação de professores, justifica-se a escolha de utilização da Metodologia Q para a obtenção de tais dados. Vale ressaltar que, na análise e interpretação dos dados, exploro o viés qualitativo da abordagem.

2.2.2 Vantagens e desvantagens do método Q

Como já citado, o método Q-sort tem sido usado por diferentes pesquisadores em diferentes áreas de estudo. É um método também utilizado dentro da LA, mas é preciso destacar que ele apresenta, como qualquer outro método, tanto qualidades como limitações, as quais são descritas a seguir.

2.2.2.1 Vantagens do método Q

Uma das vantagens do método Q consiste na redução do efeito do estilo próprio de certos respondentes. Isso ocorre, por exemplo, quando observamos a tendência de uma pessoa em responder da mesma maneira a diferentes perguntas, o que afeta a validade dos questionários. Às vezes, ela responde a todas as perguntas, marcando sempre o ponto do meio de uma escala que varia, por exemplo, de ‘totalmente de acordo’ a ‘totalmente em desacordo’, por reação defensiva ou, simplesmente, porque ela hesita em assumir uma posição definida (BIGRAS; DESSEN, 2002).

Há também o problema da ‘desejabilidade social’ (BIGRAS; DESSEN, 2002). Nesse caso, uma pessoa responde às perguntas adequando a percepção que tem de si mesma ao que ela percebe como socialmente valorizado.

Existem estratégias disponíveis para a redução desses problemas, como a inversão das perguntas com o objetivo de aumentar a atenção da pessoa. Há também as escalas de detecção de respondentes defensivos. Mas essas soluções não são muito apropriadas, sobretudo no caso da detecção de respostas defensivas, pois elas implicam, simplesmente, na rejeição do questionário (BIGRAS, LAFRENIERE & ABIDIN, 1996). Segundo (BIGRAS; DESSEN, 2002), o processo do *Q-sort* força os respondentes a distribuírem, de modo uniforme, os itens sobre uma escala. Portanto, mesmo um esforço deliberado do respondente para distorcer as respostas e enganar o avaliador é consideravelmente reduzido pelo procedimento de escolha forçada do *Q-sort*. Além disso, essa triagem de itens aumenta a validade das respostas, de maneira geral, principalmente, nos casos em que os respondentes se apoiam no ‘ponto de tendência central’, por simples negligência. Ao contrário do questionário, que necessita-se de uma única leitura para uma resposta em geral direta e rápida, o *Q-sort* pode requerer uma dezena de decisões para alocar um item em relação aos demais, o que aumenta a validade do processo. Finalmente, o processo de escolha forçada elimina o problema dos dados ausentes porque o respondente atribui, necessariamente, um valor a cada item de um *Q-sort*.

De acordo com Bigras e Dessen (2002), o *Q-sort*, ao oferecer um conjunto de itens a classificar segundo o esquema de referência de um respondente, favorece a comunicação de suas percepções. É o respondente que decide sobre a importância de cada item e a organização do conjunto de itens, que é, então, comparada entre os respondentes de modo a destacar empiricamente as dimensões, ou seja, as aproximações ou os afastamentos de pontos de vista. Portanto, não é o pesquisador responsável pela elaboração de um *Q-sort* que decide, *a priori*, as dimensões, mas sim o respondente, a partir de seu ponto de vista. A aproximação do seu ponto de vista com os de outros define outras dimensões.

2.2.2.2 Desvantagens do método Q

Para Bigras e Dessen (2002), a principal desvantagem do método Q é o esforço considerável despendido pelo respondente. É preciso mais de uma hora para completar adequadamente um *Q-sort* com uma centena de itens. Outra desvantagem do *Q-sort* refere-se

à complexidade da distribuição dos itens. Certos itens são formulados de maneira negativa, o que requer do respondente a habilidade de imaginar o inverso, para poder colocá-los em pilhas relativas às categorias ‘não característicos’.

O *Q-sort* não é um instrumento de fácil utilização mesmo para avaliadores treinados. A maioria dos respondentes necessita de assistência, que pode ser prestada de diferentes maneiras. A distribuição forçada dos itens constitui outra desvantagem do método Q. No entanto, as vantagens dessa limitação compensam as suas desvantagens.

Quando o pesquisador, que elabora um *Q-sort*, não está suficientemente consciente dos limites do método, pode contribuir para aumentar as suas desvantagens. Por exemplo, o fato de se colocar um item dentro de uma ou outra das categorias afeta o conjunto da distribuição. Manipulações subsequentes do conjunto de itens pelo pesquisador, como acréscimo ou subtração de itens, põem em dúvida a validade da nova versão. Os Q-sorts devem, portanto, apresentar uma forte validade de conteúdo, desde a sua elaboração inicial, e os itens devem ser representativos de um dado construto, em um dado contexto cultural.

Depois dessa breve explanação sobre a Metodologia Q, apresento o contexto pesquisado e o perfil dos participantes envolvidos neste estudo.

2.3 CONTEXTO PESQUISADO

A situação de investigação se deu em uma faculdade particular de uma cidade do interior de Minas Gerais, a qual é responsável por todos os cursos de graduação, pós-graduação e especialização administrados na mesma. A pesquisa foi feita durante a realização de um curso semipresencial de licenciatura em Letras da referida instituição.

O Curso de Letras da instituição investigada surgiu pela necessidade de atender à demanda de egressos do Ensino Médio, como também atender às necessidades da região, que carecia de uma Instituição de Ensino Superior para formar professores que atuassem nas quatro últimas séries do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

O Curso de Letras desta instituição propõe formar multiplicadores de conhecimento que trabalham a informação aplicada ao cotidiano, relacionam o conhecimento linguístico com outras áreas do saber, com posições ideológicas que visam à ética, cidadania, inclusão e sejam iniciadores de pesquisa bibliográfica, de campo e outras, com os alunos. O curso trabalha com uma grade curricular que possibilita o desenvolvimento da pesquisa científica através de fóruns, projetos de extensão, semana acadêmica, minicursos e outros.

As aulas de Língua Inglesa são distribuídas da seguinte forma, de acordo com grade curricular – Letras/2007 (publicada Diário Oficial da União no (DOU em 28 de dezembro de 2006):

Quadro 2: Grade curricular do III período de Letras/2007

Disciplina	Período	Créditos	Carga horária
Língua Inglesa: Expressão Oral	I período	04	80
Língua Inglesa: Expressão Escrita	II período	04	80
Língua Inglesa: Compreensão Oral I*	III período	04 (02 presenciais e 02 não-presenciais)	80
Língua Inglesa: Compreensão Escrita I	IV período	04 (02 presenciais e 02 não-presenciais)	80
Língua Inglesa: Compreensão Oral II	V período	03	60
Língua Inglesa: Compreensão Escrita II	VI período	04	80

*Disciplina investigada

Fonte: próprio autor

Há uma possibilidade de oferecer aulas extras para nivelamento através de um programa próprio da instituição chamado PAAC (Programa de Apoio Acadêmico). Portanto, mesmo com duas aulas não-presenciais na disciplina Língua Inglesa: Compreensão Oral I (III período), foi possível desenvolver o trabalho de pesquisa proposto.

O Curso prevê uma avaliação de forma participativa, possibilitando que o próprio aluno faça, a partir de suas avaliações, diagnósticos de seu desempenho acadêmico. A avaliação é feita através de testes escritos, orais, debates, júrisimulado, encenações, trabalhos em equipe, pesquisas, seminários, plenárias, confecção de painéis, estudos comparativos, prática de compreensão auditiva, confecção e exposição de projetos de ação, entre outros.

A pesquisa em questão aconteceu dentro da própria disciplina Língua Inglesa: Compreensão Oral I do III período do curso de Letras da referida instituição com carga horária de oitenta horas-aula. As oficinas de teatro não foram aplicadas como forma avaliativa a princípio, embora, no decorrer do processo, os professores pré-serviço se sentiram mais livres, desinibidos, e vários deles optaram pela avaliação das oficinas de teatro. Vale ressaltar que as oficinas de teatro só fizeram parte de um dos critérios avaliativos da disciplina Língua Inglesa com o devido consentimento dos alunos. Portanto, mesmo em comum acordo, um termo de consentimento foi aplicado. Os professores pré-serviço que não optaram pela participação nas

oficinas de teatro foram avaliados através de outros critérios; portanto, não foram prejudicados.

Minha preocupação, como professora da disciplina investigada, era fazer não só uma avaliação quantitativa, mas também qualitativa de todo o processo que envolvia a utilização das oficinas de teatro neste curso de formação de professores. Assim sendo, foi proposto aos professores pré-serviço que fizessem suas críticas e comentários, algumas vezes de forma escrita, outras vezes de forma oral, para que as reflexões sobre as ferramentas e critérios de avaliação fossem uma oportunidade a mais para a professora orientar e redirecionar sua ação pedagógica, bem como para os professores pré-serviço avaliarem seu próprio desenvolvimento na disciplina.

A infraestrutura da instituição é favorável à aplicação da referida pesquisa, pois possui um amplo anfiteatro para o desenvolvimento das oficinas de teatro com horários devidamente agendados e pré-estabelecidos. Houve consentimento por parte da instituição para a realização da pesquisa, aprovando o pedido de autorização encaminhado por mim, professora-pesquisadora.

2.4 PERFIL GERAL DOS PARTICIPANTES

Para a realização de toda a investigação, trinta e três participantes tiveram papel fundamental. Estes são professores pré-serviço entre 20 e 35 anos de idade, matriculados no III e V períodos do 1º semestre letivo do ano de 2008 do curso de Letras de uma instituição particular de ensino superior do interior de Minas Gerais.

A professora-pesquisadora também participou da pesquisa no momento da Distribuição Q.

2.4.1 Participantes do Grupo Focal

No início do semestre letivo de 2008, convidei doze professores pré-serviço voluntários do V período de Letras para participarem do Grupo Focal, com o objetivo de realizar o levantamento de ideias dos mesmos sobre o uso das oficinas de teatro no processo de ensino e aprendizagem e na formação de professores de Língua estrangeira. A escolha desse grupo aconteceu pelo fato dos mesmos já terem vivido algumas experiências com atividades/tarefas envolvendo produção oral no curso, dentre elas as oficinas de teatro. Esses

participantes eram de faixa etária entre 20 e 35 anos e tinham conhecimento avançado da Língua Inglesa. Eu, professora-pesquisadora, busquei uma adesão voluntária de, pelo menos, 12 professores pré-serviço para a realização dessa fase, sendo que a turma era composta de 32 professores pré-serviço.

2.4.2 Participantes da Distribuição Q, sessões reflexivas e questionário aberto

No decorrer do semestre letivo, quando aconteceram as distribuições, sessões reflexivas e aplicação de questionário aberto, os participantes da pesquisa foram todos os 21 professores pré-serviço, integrantes do III período noturno do curso de Letras. A faixa etária ficava entre 20 e 35 anos, sendo 03 do sexo masculino e 18 do sexo feminino, com conhecimento intermediário da Língua Inglesa e mantiveram vínculo com a faculdade em questão durante o I semestre letivo de 2008.

Escolhi esta turma para desenvolver esta etapa da pesquisa considerando que a mesma mostrou-se bastante comprometida com as propostas de trabalho em equipe e interessada no uso das oficinas de teatro como uma das possíveis estratégias no processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa. Além disso, era uma turma com a qual eu, professora-pesquisadora, teria contato direto durante a fase de coleta de dados.

Todos os alunos do III período de Letras foram convidados a participar da pesquisa, porém, não havia obrigatoriedade de adesão. Como professora-pesquisadora, deixei claro que não haveria nenhum prejuízo ou qualquer tipo de discriminação contra o professor pré-serviço que optasse por não participar da pesquisa. Também não houve nenhum critério para a inclusão ou exclusão dos participantes, posto que a participação de todos era de grande importância para o alcance dos objetivos propostos.

2.4.3 Participação da professora

Eu, professora-pesquisadora, que ministro a disciplina Língua Inglesa: Compreensão Oral I do III período, também fiz parte da distribuição Q, posto que participo direta e indiretamente do processo de formação desses professores pré-serviço e tenho o processo reflexivo como um dos fundamentos para minha prática. Meu interesse era também investigar meus próprios pontos de vista sobre as oficinas de teatro, relacionando-os com os pontos de vista dos demais participantes e, assim, alcançar meu terceiro objetivo específico: discutir o

uso e a aplicabilidade das oficinas de teatro num curso de formação de professores.

Sou professora titular da disciplina Língua Inglesa: Compreensão Oral I e II (I semestre) e Expressão Escrita I e II (II semestre) da instituição de ensino onde a pesquisa foi desenvolvida. Sou graduada em Letras e possuo curso de especialização em Língua Inglesa e Língua Portuguesa. Possuo um conhecimento avançado da Língua Inglesa e procuro me manter sempre atualizada através de cursos de aperfeiçoamento na área geral da educação e na área específica.

Apresento, a seguir, os procedimentos usados para coleta e análise dos dados.

2.5 PROCEDIMENTO DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Para uma melhor visualização e síntese dos procedimentos usados para a coleta e análise dos dados da presente investigação, elaborei o Quadro 3 a seguir:

Quadro 3: Síntese dos procedimentos de coleta e análise dos dados

OBJETIVO GERAL			
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	INSTRUMENTOS	PARTICIPANTES	QUANDO
1. Realizar um levantamento das cognições que os aprendizes (professores pré-serviço) têm a respeito do uso das Oficinas de Teatro em um curso de formação de professores de Língua Inglesa.	<ul style="list-style-type: none"> Grupo Focal (com o objetivo de coletar o universo de ideias), Elaboração da “Amostra Q” e Técnica de “Distribuição Q”. 	12 professores pré-serviço voluntários do V período de um curso semi-presencial de licenciatura em Letras.	2ª quinzena de março de 2008
2. Possibilitar a emergência de conglomerados de pontos de vista dos participantes.	<ul style="list-style-type: none"> Distribuição Q 	21 professores pré-serviço voluntários do III período de um curso semi-presencial de licenciatura em Letras; Professora-pesquisadora.	Final do semestre letivo (junho de 2008).
3. Analisar os conglomerados de cognições dos participantes sobre o processo de ensinar/aprender LI e formar professores de LI.	<ul style="list-style-type: none"> Análise fatorial Sessões reflexivas gravadas em áudio. 	21 professores pré-serviço voluntários do III período de um curso semi-presencial de licenciatura em Letras; Professora-pesquisadora.	Duas sessões reflexivas com a participação da professora-pesquisadora e dos professores pré-serviço após cada apresentação final das oficinas de teatro realizadas no período de abril a junho de 2008.
	<ul style="list-style-type: none"> Questionário aberto para os professores pré-serviço do III período. 	21 professores pré-serviço voluntários do III período de um curso semi-presencial de licenciatura em Letras.	Um questionário aberto após a última apresentação das oficinas de teatro (junho/2008)
4. Discutir alguns pontos de vista sobre o uso e aplicabilidade das oficinas de teatro num curso de formação de professores.	<ul style="list-style-type: none"> Análise fatorial Sessões reflexivas gravadas em áudio. 	21 professores pré-serviço voluntários do III período de um curso semi-presencial de licenciatura em Letras; Professora-pesquisadora.	Duas sessões reflexivas com a participação da professora-pesquisadora e dos professores pré-serviço após cada apresentação final das oficinas de teatro realizadas no período de abril a junho de 2008.
	<ul style="list-style-type: none"> Questionário aberto para os professores pré-serviço do III período. 	21 professores pré-serviço voluntários do III período de um curso semi-presencial de licenciatura em Letras.	Um questionário aberto após a última apresentação das oficinas de teatro (junho/2008)

Fonte: o próprio autor, 2008.

Faço a seguir sua apresentação com o objetivo de explicitar de forma detalhada todas as etapas vividas nesse processo.

Como objetivo geral desta investigação eu propus levantar e analisar as cognições dos professores pré-serviço sobre o uso e possíveis contribuições das Oficinas de Teatro no processo de ensino e aprendizagem e na formação de professores de Língua Inglesa.

O estudo geral engloba 4 partes: 1) realização de grupos focais para levantar o universo de ideias para posterior elaboração da amostra Q; 2) distribuição “Q”, para identificar pontos de vista compartilhados, assim como divergências; 3) duas sessões reflexivas; 4) questionário aberto para os professores pré-serviço, participantes deste estudo. Apresento a seguir cada uma das partes, as quais contaram com a participação de um grupo específico de professores pré-serviço.

2.5.1 Grupo Focal

Considerando que meu primeiro objetivo específico era realizar um levantamento das cognições que os aprendizes têm a respeito do uso das Oficinas de Teatro em um curso de formação de professores de Língua Inglesa, iniciei o processo de coleta de registros com a utilização do Grupo Focal (instrumento secundário de coleta de registros) para, a partir de seus resultados, levantar um universo de ideias para posterior elaboração de uma amostra Q (instrumento primário de coleta de registro no uso da metodologia Q).

Como já mencionado, este levantamento pode ser realizado a partir de uma investigação da própria literatura, de respostas de questionários, de diários, de narrativas, registros de Grupo Focal, entre outros. O Grupo Focal foi por mim escolhido por possibilitar maior interação e trocas entre os participantes do grupo. Dessa forma, faz-se necessário sua definição e composição.

2.5.1.1 Definição de Grupo Focal

Para Caplan (1990), os grupos focais são “pequenos grupos de pessoas reunidas para avaliar conceitos ou identificar problemas”. Já na concepção de Vaughn et al. (1996), a entrevista de grupo focal é uma técnica qualitativa que pode ser usada sozinha ou com outras técnicas qualitativas ou quantitativas para aprofundar o conhecimento das necessidades do público-alvo.

Dias (2000) afirma que o objetivo central do grupo focal é identificar percepções, sentimentos, atitudes e ideias dos participantes a respeito de um determinado assunto, produto ou atividade. Johnson (1994) destaca que os usuários da técnica do grupo focal partem do pressuposto de que a energia gerada pelo grupo resulta em maior diversidade e profundidade de respostas.

Segundo Dias (2000), os objetivos específicos do grupo focal podem variar de acordo com a abordagem de pesquisa. Dessa forma, em pesquisas exploratórias, seu propósito é gerar ideias ou hipóteses e estimular o pensamento do pesquisador, enquanto que, em pesquisas fenomenológicas ou de orientação, é aprender como os participantes interpretam a realidade, seus conhecimentos e experiências.

As definições acima se complementam e indicam a adequação do uso dessa técnica na área educacional e, mais especificamente, aos meus objetivos de pesquisa, que envolvem a subjetividade dos participantes.

2.5.1.2 Organização e planejamento para execução do Grupo Focal

De acordo com Neto, Moreira e Sucena (2002), para que a técnica de grupo Focal atinja pleno êxito, faz-se necessário o desempenho de 6 (seis) funções, distribuídas e organizadas em dois macro momentos: (1) Mediador, Relator, Observador e Operador de Gravação, exercidas durante a realização do Grupo e (2) Transcritor de Fitas e Digitador, que dizem respeito ao pós-grupo.

No caso deste estudo, optei pela formação do grupo focal considerando os seguintes membros: um moderador/mediador (a própria professora-pesquisadora da investigação), três secretárias para registrar os comentários feitos, um operador de gravação, doze participantes (professores pré-serviço do V período de Letras) e um transcritor de gravações.

Para Dias (2000), o moderador é a peça mais importante do grupo focal. É de sua responsabilidade elaborar o guia de entrevista, a condução da discussão, a análise e o relato de seus resultados. Em certos casos, atua inclusive no recrutamento dos participantes. Este moderador deve ser uma pessoa com boa experiência em dinâmicas de grupo. É recomendável que ele não esteja diretamente envolvido com o problema em foco, embora, em pesquisas acadêmicas, o próprio pesquisador costuma assumir o papel de moderador. Como já mencionado, neste estudo tal papel foi assumido por mim, professora-pesquisadora.

O local para a realização do grupo focal deve ser decidido ainda na fase do

planejamento, e este deve ser um espaço que facilite o contato visual entre os participantes. É recomendável que, se o espaço escolhido for a própria sala de aula, as carteiras estejam dispostas em círculo.

Visando a uma melhor participação e contato visual por parte de todos, uma ampla sala da instituição de ensino superior onde o estudo se desenvolveu foi devidamente reservada e organizada para a execução do trabalho proposto.

Os participantes foram escolhidos tendo em vista suas experiências em relação a algumas atividades orais, dentre elas as Oficinas de Teatro. Como já informado, os participantes foram professores pré-serviço do V período do curso de Letras da referida instituição e os mesmos não foram identificados durante a gravação. A homogeneidade de nível de conhecimento não foi um critério decisivo na escolha, mas busquei aqueles que demonstraram interesse pela pesquisa científica em relação à utilização das oficinas de teatro como uma das estratégias no ensino e aprendizagem de LI.

A discussão do grupo focal aconteceu de maneira informal para que todos se sentissem livres e motivados a participar. Eu, como moderadora, tentei não expressar julgamentos em relação às falas dos participantes e nem mesmo conduzir o trabalho de forma inibidora. Minha tentativa foi estimular a discussão, retomando o tema sobre o uso das oficinas de teatro no ensino e aprendizagem e na formação de professores de Língua Inglesa quando deste se desviavam os participantes. O esperado era que os alunos participassem das interações, trocassem opiniões e se posicionassem acerca do assunto. Vale ressaltar que, quanto mais pontos de vista diferentes surgissem, maior seria a abrangência do universo de ideias, já que, o objetivo da técnica não era a busca de consenso.

Contei com o apoio de três secretárias, professoras pré-serviço do V período de Letras, com habilidade para rápido registro das falas. Elas foram as responsáveis pelas anotações, cada uma observou e anotou as contribuições de quatro participantes.

Um operador de gravação, aluno voluntário do V período de Letras, foi convidado a fazer a gravação do grupo focal, pois mesmo com a ajuda das três secretárias responsáveis pelo registro das discussões, esse procedimento se fez necessário para possibilitar melhor compreensão das opiniões colhidas e esclarecer possíveis dúvidas das secretárias em seus registros.

2.5.1.3 Coleta e análise dos dados

A discussão do grupo focal foi gravada em áudio com o consentimento dos participantes e, posteriormente, transcrita. Esse procedimento se fez necessário considerando a forma dinâmica como foi conduzida a discussão. Três secretárias voluntárias foram convidadas para fazer anotações. Essa etapa de coleta de dados aconteceu durante a segunda quinzena de março de 2008.

A organização dos dados foi feita através das transcrições das falas, das notas tomadas pelas secretárias/colaboradoras da professora-pesquisadora durante as discussões do grupo. A partir desses dados, eu, professora-pesquisadora, construí o universo de ideias dos participantes, ou seja, foram levantadas dos dados tantas assertivas (itens) quanto possíveis, que expressavam uma vasta gama de opiniões, pontos de vista, crenças e percepções dos participantes em torno do tema investigado. Encerrada essa etapa de coleta, iniciei, então, a elaboração da Amostra Q, utilizada na Técnica Q na sequência da coleta de dados.

2.5.1.4 Elaboração da Amostra Q

A amostra Q consistiu em um grupo de assertivas (itens) que expressavam opiniões diferentes sobre as oficinas de teatro. A linguagem utilizada pelos participantes foi mantida. A amostra surgiu de uma seleção estruturada e foi montada de forma sistemática, a partir da identificação de categorias de significado.

Como o objetivo nesta etapa era levantar o universo de ideias para elaboração da amostra Q faz-se necessário a apresentação dos resultados obtidos.

2.5.1.5 Assertivas extraídas do Grupo Focal que compuseram a amostra Q.

A amostra surgiu de uma seleção estruturada e foi montada de forma sistemática, a partir da identificação de categorias de significado. Essas categorias não foram previamente estabelecidas, mas emergiram da discussão do grupo focal.

Foram levantadas inicialmente 57 assertivas, mas buscando uma amostra estruturada, equilibrada (contemplando pontos positivos e negativos sobre o assunto) e representativa do universo de ideias do grupo de participantes, reduzi para 45 o número de assertivas constituintes da Amostra Q. As 45 assertivas que compuseram a amostra Q foram estruturadas

em seis categorias, a saber:



Gráfico 1: Categorização das assertivas extraídas do grupo focal

Fonte: próprio autor, 2008

1 – Impacto na aprendizagem (5 itens)

01 - As oficinas são um artifício pedagógico positivo que facilita e acelera o aprendizado.

02 – As oficinas limitam a troca de conhecimento e/ou experiência entre alunos-alunos e entre alunos e professores.

03 - O nervosismo e estresse que as oficinas provocam prejudicam o desempenho e a aprendizagem dos alunos.

04 – O aproveitamento das oficinas está ligado ao tipo de personalidade e ao estilo de aprendizagem do aluno.

05 - As oficinas são boas para aqueles alunos mais avançados, que já têm uma boa base de conhecimento da LE.

2 – Reações dos alunos em relação à tarefa proposta (16 itens)

06 - O uso das oficinas de teatro causa certo estranhamento a princípio.

07 - Todos os alunos devem estudar todos os textos apresentados nas oficinas.

08 - A oficina de teatro é uma forma de aprender brincando.

09 - Com as oficinas de teatro ficamos mais próximos da realidade, ou seja, das situações de uso real da LE.

- 10 - A fluência e o vocabulário melhoram com a prática das oficinas.
- 11 - Uma grande dificuldade dos alunos nas oficinas é a pronúncia.
- 12 - O figurino é importante para dar mais veracidade ao trabalho.
- 13 - Os ensaios são cansativos e desinteressantes/chatos.
- 14 - Os alunos se sentem desconfortáveis e não interagem com espontaneidade.
- 15 - A avaliação inibe quem tem dificuldades.
- 16 - As oficinas de teatro são uma perda de tempo.
- 17 - As oficinas de teatro não são eficientes para todos os alunos.
- 18 - Nas oficinas os alunos não têm liberdade de interagir e usar a LE de forma criativa.
- 19 - As oficinas funcionam para os alunos mais extrovertidos.
- 20 - O tempo gasto com as oficinas poderia ser melhor aproveitado com conteúdos mais importantes para a aprendizagem.
- 21 - O ambiente nas oficinas de teatro é tenso, desconfortável e eu não me sinto à vontade.

3 – Postura do professor (4 itens)

- 22 - O professor deve sentar com os alunos, checar a pronúncia e a entonação e tentar minimizar a heterogeneidade.
- 23 - O professor deve sugerir temas de interesse dos alunos.
- 24 - O professor deve considerar essa proposta como um trabalho interdisciplinar, especialmente com a disciplina Artes ou com a Prática de ensino de LE.
- 25 - O professor deve buscar excelência na interpretação por parte de todos.

4 –A metodologia e procedimentos nas oficinas de teatro. (12 itens)

- 26 - Pessoas com maior facilidade de pronúncia e memorização tiram melhor proveito das oficinas.
- 27 - Os temas devem surgir dos próprios alunos.
- 28 - Há interesse na participação, mas a timidez é uma barreira.
- 29 - Falta uma definição clara dos objetivos de ensino e aprendizagem.
- 30 - O impedimento maior para esta prática é a postura descompromissada do próprio aluno.
- 31 - A participação e adesão dos alunos às oficinas devem ser espontâneas.
- 32 - É importante que se faça uma sinopse da apresentação em português para

melhor compreensão do público.

33 - As críticas do público, que infelizmente espera apresentação de profissionais é algo frustrante.

34 - Acho chato ter que decorar os textos e/ou as falas.

35 - A carga horária é insuficiente para o desenvolvimento de tal proposta (oficinas de teatro)

36 - Deve-se criar uma cultura de oficinas de teatro, integrando escolas de idiomas, escolas estaduais e públicas e faculdade.

37 - Turmas heterogêneas dificultam a realização das oficinas de teatro.

5 – Formação de professor (4 itens)

38 - As oficinas de teatro desenvolvem a capacidade de trabalho em equipe, uma exigência do mercado de trabalho.

39 – As oficinas de teatro são importantes enquanto prática pedagógica para o futuro professor.

40 - Qualquer professor, mesmo sem maior contato/conhecimento da técnica das oficinas pode fazer uso dela em suas aulas.

41 - As oficinas contribuem para desinibir em apresentações em público.

6 – As oficinas de teatro nas aulas de língua inglesa em geral e a avaliação (4 itens)

42 - O trabalho deve ser avaliado não só quantitativamente, mas principalmente qualitativamente.

43 - A nota deve se basear na motivação e envolvimento do aluno.

44 - As oficinas de teatro devem ser desenvolvidas como elemento curricular extra, desvinculada da avaliação.

45 - As oficinas de teatro devem ser usadas, obrigatoriamente, como um dos critérios de avaliação oral da disciplina Língua Inglesa.

Essa amostra foi, primeiramente, pilotada para verificar possíveis problemas quanto a sua estruturação e interpretação. Posteriormente, foi utilizada, na técnica de Distribuição Q, usada na Metodologia Q de pesquisa como instrumento primário na coleta de registros no final do semestre letivo, tendo os professores pré-serviço do III período de Letras e a professora-pesquisadora como os participantes.

2.5.2 Pilotagem do instrumento

A pilotagem do instrumento primário de coleta de dados (Distribuição Q) foi feita por uma professora pré-serviço voluntária do V período. A mesma não havia participado do Grupo Focal, mas mostrou-se bastante interessada no estudo em questão. Depois de informada sobre o objetivo do estudo, dei a ela o quadro de distribuição (apêndice A), as instruções para a distribuição dos cartões, contendo as afirmativas impressas (apêndice B), ao longo do contínuo que variava de *mais semelhante ao meu ponto de vista* (+5) a *menos semelhante ao meu ponto de vista* (-5). A mesma foi, também, instruída para transferir o resultado da distribuição para o gabarito fornecido (apêndice C) e garanti a ela que o anonimato e sua privacidade seriam preservados.

A participante voluntária para pilotagem do instrumento teve liberdade para escolher o espaço ideal para fazer sua distribuição. Sua atitude me levou a planejar também um espaço favorável para a realização do trabalho pelos professores pré-serviço participantes da referida pesquisa, pois o espaço das carteiras comuns da sala não seria adequado para que os participantes fizessem a distribuição dos cartões ao longo do contínuo. Era preciso um espaço que possibilitasse uma visão de todas as afirmativas dispostas ali, para que pudessem revê-las, reconsiderar suas escolhas e redistribuir os cartões expressando seus pontos de vista com maior precisão.

Foi possível perceber que não houve problemas no entendimento nem das instruções, nem das assertivas pela participante na pilotagem do instrumento, o que me levou a crer que a redação estava adequada e, portanto, poderia ser usada no desenvolvimento do estudo.

O tempo gasto para o processo de distribuição e transposição dos números dos itens para o gabarito foi de aproximadamente 40 minutos. Tendo terminado o processo, a participante me informou que não conhecia a metodologia Q, mas que tinha achado interessante e que havia gostado de participar, mesmo que, em parte, de minha pesquisa.

2.5.3 Processo de Distribuição Q deste estudo

Os vinte e um participantes, professores pré-serviço do III período de Letras, já haviam assinado o termo de consentimento para participar da pesquisa e eu, professora-pesquisadora da turma, com a devida autorização da coordenadora do curso, reservei dois horários para que os alunos ordenassem os itens. Também a eles foi garantido o anonimato e

todos concordaram prontamente em participar da pesquisa.

Eles receberam cada um o quadro (Quadro de Distribuição Q – apêndice A) contendo onze colunas, confeccionado em tamanho de 0.60 x 0.45 cm, em papel de gramatura alta; um conjunto de cartões de tamanho 3 x 6 cm com as assertivas impressas; a instrução detalha por escrito (apêndice B) sobre como proceder para realizarem a distribuição das assertivas sobre o quadro; e o gabarito com campos para dados dos participantes: gênero e tempo de estudo da Língua Inglesa (apêndice C).

Os participantes tiveram toda a liberdade para fazer suas distribuições, mas sempre informados de que durante o processo de ordenação podiam mudar as posições dos cartões quando lhes conviesse, até que chegassem a uma posição que melhor representasse seu ponto de vista em relação ao tema investigado. A foto abaixo ilustra como foi o processo de distribuição deste estudo:

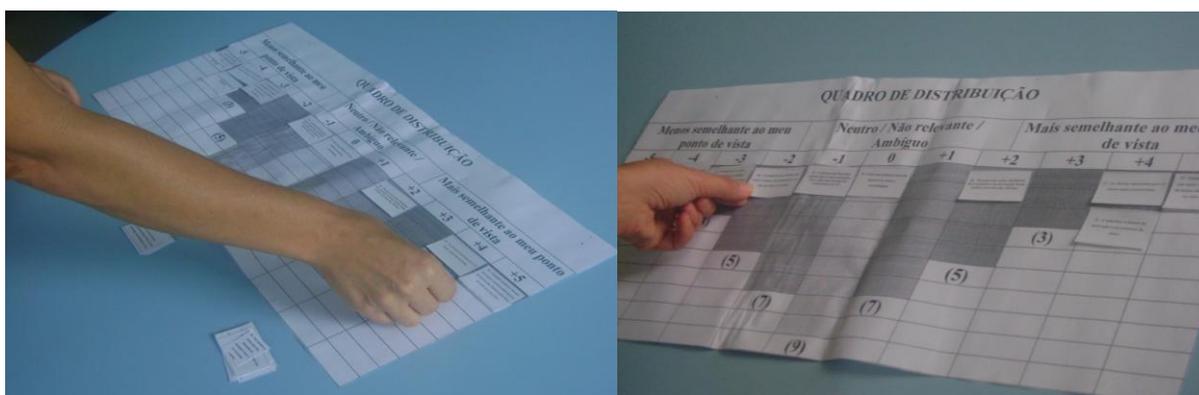


Figura 2 Processo de distribuição
Fonte: próprio autor, 2008

Depois de finalizada a ordenação, cada participante transcreveu para o gabarito os números das assertivas em suas devidas colunas (+5 +4 +3 +2 +1 0 -1 -2 -3 -4 -5).

O arquivo das assertivas, assim como as distribuições dos participantes, foi digitado no programa de análise estatística para a análise fatorial. Extraímos os fatores por meio do método de Análise por Componentes Principais (PCA), realizamos a rotação manual e executamos a análise. Quanto maior fosse a carga (positiva ou negativa) do participante em um só fator, mais representativo ele seria daquela dimensão fatorial em particular.

Da análise fatorial, emergiram padrões de relação entre as variáveis, formando diferentes grupos (fatores). Dentro de cada grupo, estão os participantes cujas distribuições se assemelharam em certo grau e tiveram uma tendência a considerar e distribuir as assertivas de uma maneira similar, possibilitando, assim, um agrupamento por semelhança nas opiniões,

atitudes, valores e pontos de vista. Alguns participantes surgiram com cargas significativas em mais de um fator, ou seja, são mistos, pois compartilham pontos de vistas com mais de um grupo de participantes (apêndice D).

Regras para determinar a significância de determinado grupo eram necessárias, portanto, para este estudo, e como de praxe em estudos Q, se existissem dois ou mais indivíduos com cargas significativas, o grupo era considerado significativo.

2.5.4 Questionário

De acordo com Nunan (1992), os questionários podem ser constituídos inteiramente por perguntas abertas, inteiramente por perguntas fechadas ou questionários que combinam perguntas abertas e fechadas. Em um questionário com perguntas fechadas, uma série de possíveis respostas é preestabelecida pelo pesquisador e o entrevistado tem que responder dentro destas escolhas. Um questionário com perguntas abertas é aquele em que o entrevistado pode decidir o que dizer e como dizer, não forçando, assim, o respondente a enquadrar sua percepção em alternativas preestabelecidas.

Nesta pesquisa, foi aplicado um questionário contendo oito perguntas abertas e um complemento de frases (apêndice K) que giravam em torno da participação, envolvimento e autoavaliação dos professores pré-serviço do III período de Letras nas oficinas de teatro. Algumas perguntas do questionário exploravam o ponto de vista dos mesmos quanto ao uso das oficinas de teatro como uma possibilidade no processo de ensino e aprendizagem e na formação de professores de Língua Inglesa.

2.5.5 Sessões reflexivas

Em Vieira-Abrahão (2006), encontrei que as sessões de visionamento chamadas por outros pesquisadores de sessões reflexivas envolvem a exposição das gravações em vídeo das aulas observadas aos participantes, professores e alunos, esperando levantar, com tal exposição, a perspectiva dos atuantes sobre suas próprias ações e provocar a conscientização dos mesmos sobre o seu fazer.

Para este estudo, utilizo o termo ‘sessões reflexivas’ para me referir aos encontros que aconteceram logo após a realização de cada uma das apresentações feitas (oficinas de

teatro). Nesses momentos, os participantes tiveram a oportunidade de assistir a gravação, em vídeo, de sua atuação nas oficinas de teatro e deixar registrados seus pontos de vista e comentários sobre o processo vivido. Esse instrumento possibilitou também desencadear um processo crítico-reflexivo desta prática, tanto pelos professores pré-serviço envolvidos no estudo, quanto por mim, professora-pesquisadora.

No capítulo seguinte, apresento os resultados da análise fatorial da distribuição feita e os grupos (fatores) extraídos; discuto aspectos de consenso entre esses grupos, assim como as divergências nos pontos de vista entre grupos. Apresento também a interpretação e caracterização dos grupos a partir do cruzamento de dados das várias fontes: análise fatorial, questionário e sessões reflexivas.

3 A ANÁLISE

A análise mostra as cognições dos professores pré-serviço sobre as possíveis contribuições das oficinas de teatro no processo de ensino e aprendizagem e na formação de professores de Língua Inglesa. Sendo assim, este capítulo está dividido em duas partes. Na primeira, trato da análise fatorial (Distribuição Q) feita pelos professores pré-serviço, participantes da referida pesquisa, sob o viés da Metodologia Q de pesquisa, na tentativa de responder minha primeira pergunta de pesquisa: Quais são as cognições dos participantes sobre o uso das oficinas de teatro no processo de ensino e aprendizagem e na formação de professores de Língua Inglesa? E, em seguida, apresento e discuto os resultados das percepções desses participantes analisados por meio da triangulação dos dados, contemplando, assim, minha segunda pergunta de pesquisa: O que essas cognições revelam sobre suas crenças a respeito de ensinar e aprender (LI) e formar professores de LI?

Sobre a questão específica da triangulação na análise dos dados, Denzin (1984) sugere que há pelo menos quatro tipos que podem ser usados: triangulação dos dados (quando os mesmos dados são vistos de diferentes contextos); triangulação do investigador (quando vários pesquisadores, da mesma linha teórica, examinam o mesmo fenômeno); triangulação teórica (quando pesquisadores de diferentes orientações teóricas examinam o mesmo fenômeno); triangulação metodológica (quando diferentes metodologias são usadas para o mesmo problema). Neste estudo, a análise será feita dentro da perspectiva da triangulação metodológica: análise fatorial, questionário e sessões reflexivas

3.1 ANÁLISE FATORIAL - DISTRIBUIÇÃO Q

O procedimento de análise fatorial visa a identificar quantos grupos de pontos de vista convergentes existem e apresentar estes diferentes aglomerados de participantes. Portanto, na análise fatorial das Distribuições Q dos vinte e dois participantes deste estudo, quatro grupos emergiram.

Os participantes dos quatro grupos apresentam carga fatorial acima de 0.38⁹ e, portanto, são agrupados de acordo com a carga fatorial de maior significância. Dessa forma, temos dezesseis participantes no grupo A: são eles os participantes 1F1, 2F2, 3F2, 4F2, 5F2,

⁹ 0.38 é a carga significativa gerada pelo QMethod Program (QMethod 2.10) para a identificação dos grupos deste estudo em questão.

6F2, 7F2, 8F2, 9F2, 10F3, 12F4, 13F4, 16F3, 17F2, 19F2 e f22p; sendo que os participantes 5F2, 6F2 e f22p também compartilham pontos de vista com os participantes do grupo B, mas apresentam carga fatorial maior no grupo A. O participante 8F2 também faz parte do grupo D, mas sua carga fatorial é maior no grupo A.

Quatro participantes: 5F2, 6F2, 11F4 e 18F2 fazem parte do grupo B; porém, como já foram mencionados, os participantes 5F2 e 6F2 têm maior carga fatorial no grupo A e o participante 11F4, embora tenha maior carga fatorial no grupo B, também compartilha pontos de vista com os participantes do grupo C.

Para o grupo C, temos três participantes: 9F2, 11F4 e f22p. Os participantes 9F2 e f22p têm maior carga fatorial no grupo A e o participante 11F4 tem maior carga fatorial no grupo B.

Os participantes 8F2, 14M3 e 21M3 fazem parte do grupo D, mas o participante 8F2 tem maior carga fatorial no grupo A.

Os participantes 15F4 e 20M3 não fazem parte de nenhum dos quatro grupos, ou seja, suas cargas fatoriais foram inferiores a 0.38 e, por isso, não recebem significância fatorial na tabela da Matriz Fatorial.

O participante 22fp é a professora-pesquisadora do estudo e compartilha pontos de vista com os Grupos A, B e C; mas sua maior carga de fatorial é maior no Grupo A. A análise e interpretação acerca dos pontos de vista da professora-pesquisadora serão apresentadas numa seção específica.

Considerando as cargas fatoriais significativas, ou seja, igual ou acima de 0.38, os 22 participantes da Distribuição estão agrupados da seguinte forma: 16 participantes fazem parte do grupo A, 02 participantes fazem parte do grupo B, nenhum participante com carga significativa no grupo C, ou seja, todos os participantes deste grupo são um tipo misto, o que significa que podem estar numa posição ambígua ou compartilhando pontos de vistas típicos dos indivíduos que compõem dois ou mais fatores, 02 participantes fazem parte do grupo D e 02 participantes não apresentaram carga significativa em nenhum dos quatro grupos.

Na matriz fatorial (apêndice D), cada um desses participantes recebeu um código identificador. Mas como este estudo pretende mostrar que os mesmos têm voz durante todo o processo e não são apenas estatísticas, preferi dar-lhes um nome fictício; assim, suas identidades serão preservadas. Portanto, doravante eles passam a ser identificados por nomes e não por códigos, de acordo com a tabela da matriz fatorial a seguir.

Tabela 1: Matriz Fatorial

Participantes	Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo D
1 1F1 Kenia	0.6798X	-0.1601	-0.2102	0.0436
2 2F2 Fabiany	0.4425X	-0.1055	-0.3661	-0.2099
3 3F2 Dany	0.8370X	0.2818	-0.0275	0.0499
4 4F2 Melly	0.3816X	0.2414	-0.1420	-0.1293
5 5F2 Vavá	0.4950X	0.4705X	0.2886	0.2677
6 6F2 Anália	0.6964X	0.4051X	-0.0482	-0.1451
7 7F2 Dayara	0.5679X	-0.2676	0.3249	0.3399
8 8F2 Jane	0.5743X	-0.2942	0.3674	0.4576X
9 9F2 Jacky Castro	0.6432X	0.0456	0.4075X	-0.1390
10 10F3 Marcy	0.6311X	-0.0886	0.1159	-0.1743
11 11F4 Joely C.	0.3214	0.6715X	0.4004X	0.2849
12 12F4 Susy	0.7108X	0.3559	-0.0318	0.3256
13 13F4 Wilma	0.6810X	0.0196	0.1677	0.3266
14 14M3 Luck F.	-0.0211	0.3339	-0.3039	0.4227X
15 15F4 Laviny	0.1732	0.3441	-0.2919	-0.2116
16 16F3 Keylinha	0.4690X	-0.0177	0.0820	0.3325
17 17F2 Pamela	0.4996X	0.3927	0.2863	-0.0949
18 18F2 Fany	0.2349	0.4111X	0.2719	-0.2093
19 19F2 Deise Vitor	0.6703X	0.0030	-0.2646	-0.0989
20 20M3 Agenor	0.1023	0.2976	0.0183	0.0445
21 21M3 Silvio	0.0715	0.1926	-0.3738	0.4371X
22 f22p Meggy	0.6105X	0.3970X	0.4786X	0.0079

Tabela da Matriz Fatorial: indica participantes que definem, de maneira significativa (X), os grupos.

3.2 DEFINIÇÃO DOS GRUPOS

A narrativa que emerge de cada grupo de participantes é composta pelas assertivas +5 e -5, +4 e -4, +3 e -3, pois estas foram priorizadas durante a distribuição e representam questões de maior relevância para cada grupo de participantes. As assertivas +2 e -2, +1 e -1 e 0 não foram consideradas neste momento, mas foram importantes no esclarecimento de algumas questões que emergiram na análise de divergências de pontos de vista significativas entre os grupos. Na análise, considerei os critérios estabelecidos pela tabela do programa PQmethod: *Factor Q-sort values for each statement* (apêndice E).

3.2.1 Pontos de vista do Grupo A

Para os participantes do Grupo A- Kenia, Fabiany, Dany, Melly, Vavá, Anália, Dayara, Jane, Jacky C., Marcy, Susy, Wilma, Keylinha, Pâmela, Deise Vitor e Meggy- com as oficinas de teatro eles ficam mais próximos da realidade, ou seja, de situações de uso real da língua estrangeira [20(5)]¹⁰ e a fluência e o vocabulário melhoram com a prática das oficinas [11(4)]. Não concordam que o professor deva buscar excelência na interpretação por parte de todos [17(-3)], mas pensam que o professor deve orientar os alunos, checar a pronúncia e entonação e tentar minimizar a heterogeneidade [24(3)].

Para esses participantes, as oficinas são um artifício pedagógico que facilita e acelera a aprendizagem [7(4)] e eles as veem como uma forma de aprender brincando [35(3)]; assim, não as consideram ineficientes [19(-3)] ou perda de tempo [19(-3)]. Não veem o ambiente nas oficinas como tenso, desconfortável [4(-5)] e também discordam que o tempo gasto com as oficinas poderia ser melhor aproveitado com conteúdos mais importantes para a aprendizagem [13(-4)]. Eles acreditam que as oficinas de teatro desenvolvem a capacidade de trabalho em equipe, uma exigência do mercado de trabalho [39(3)], e discordam também de que falte uma definição clara dos objetivos de ensino e aprendizagem [30(-3)].

De acordo com a análise fatorial apresentada acima, destaco dois pontos de vista que definem as principais percepções dos participantes deste grupo e que serão discutidos na seção de caracterização dos grupos.

¹⁰ Os números se referem ao número da assertiva e ao escore da mesma no grupo, conforme matriz *Q-sort values for each statement*. O programa transforma o escore em números inteiros considerando a amplitude da escala de distribuição (anexo 05).

Os pontos de vista a serem discutidos são:

- Com as oficinas de teatro ficamos mais próximos da realidade, ou seja, das situações de uso real da LE.
- O ambiente nas oficinas de teatro é tenso, desconfortável e eu não me sinto à vontade.

Tabela II - Grupo A: Os participantes do Grupo A compartilham os seguintes pontos de vista:

No.	Sentenças	Escores
20	Com as oficinas de teatro ficamos mais próximos da realidade, ou seja, das situações de uso real da LE.	(5)
11	A fluência e o vocabulário melhoram com a prática das oficinas.	(4)
7	As oficinas são um artifício pedagógico positivo que facilita e acelera a aprendizagem.	(4)
35	A oficina de teatro é uma forma de aprender brincando.	(3)
24	O professor deve sentar com os alunos, checar a pronúncia e a entonação e tentar minimizar a heterogeneidade.	(3)
39	As oficinas de teatro desenvolvem a capacidade de trabalho em equipe, uma exigência do mercado de trabalho.	(3)
04	O ambiente nas oficinas de teatro é tenso, desconfortável e eu não me sinto a vontade.	(-5)
13	O tempo gasto com as oficinas poderia ser melhor aproveitado com conteúdos mais importantes para a aprendizagem.	(-4)
33	As oficinas de teatro são uma perda de tempo.	(-4)
19	As oficinas de teatro não são eficientes para todos os alunos.	(-3)
17	O professor deve buscar excelência na interpretação por parte de todos.	(-3)
30	Falta uma definição clara dos objetivos de ensino e aprendizagem.	(-3)

Tabela II – Pontos de vista do Grupo A

3.2.2 Pontos de vista do Grupo B

Para os participantes do Grupo B - Vavá, Anália, Joely, Fany e Meggy - as oficinas de teatro desenvolvem a capacidade de trabalho em equipe, uma exigência do mercado de trabalho [39(5)], e contribuem para desinibir em apresentações em público [43(4)]. Da mesma forma, constituem uma prática pedagógica relevante para o futuro professor [45(4)]. Outrossim, é uma forma de aprender brincando [35(3)].

Para eles, o professor deve orientar, checar a pronúncia e a entonação e tentar minimizar a heterogeneidade entre os alunos [24(3)], porém discordam que o professor deva buscar excelência na interpretação por parte de todos [17(-5)].

Para esses participantes, com as oficinas de teatro os aprendizes ficam mais próximos

da realidade, ou seja, das situações de uso real da LE [20(3)] e não acham que a avaliação inibe quem tem dificuldades [3(-4)] ou que o ambiente nas oficinas de teatro seja tenso, desconfortável, não os deixando à vontade [4(-4)]. Além disso, não acham que os ensaios são cansativos e desinteressantes/chatos [34(-3)]. Tampouco acreditam que falta uma definição clara dos objetivos de ensino e aprendizagem [30(-3)] ou que as oficinas sejam perda de tempo [33(-3)].

Para esse grupo de participantes, o destaque está em:

- As oficinas de teatro são uma forma de desenvolver a capacidade de trabalho em equipe, uma exigência do mercado de trabalho.
- O professor não deve buscar excelência na interpretação por parte de todos.

Tabela III - Grupo B - Os participantes do Grupo B compartilham os seguintes pontos de vista:

No.	Sentenças	Escores
39	As oficinas de teatro desenvolvem a capacidade de trabalho em equipe, uma exigência do mercado de trabalho.	(5)
43	As oficinas contribuem para desinibir em apresentações em público.	(4)
45	As oficinas de teatro são importantes enquanto prática pedagógica para o futuro professor.	(4)
35	A oficina de teatro é uma forma de aprender brincando.	(3)
24	O professor deve sentar com os alunos, checar a pronúncia e a entonação e tentar minimizar a heterogeneidade.	(3)
20	Com as oficinas de teatro ficamos mais próximos da realidade, ou seja, das situações de uso real da LE.	(3)
17	O professor deve buscar excelência na interpretação por parte de todos.	(-5)
4	O ambiente nas oficinas de teatro é tenso, desconfortável e eu não me sinto à vontade.	(-4)
3	A avaliação inibe quem tem dificuldades	(-4)
33	As oficinas de teatro são uma perda de tempo.	(-3)
30	Falta uma definição clara dos objetivos de ensino e aprendizagem.	(-3)
34	Os ensaios são cansativos e desinteressantes/chatos.	(-3)

Tabela III – Pontos de vista do Grupo B

3.2.3 Pontos de vista do Grupo C

As participantes Jacky Castro, Joely C. e Meggy, embora apresentem cargas mais significativas em outros grupos, encontram-se também no Grupo C; determinando, assim, a emergência desse grupo.

Segundo elas, as oficinas de teatro constituem uma relevante prática pedagógica para o futuro professor [45(5)], além de desenvolverem a capacidade de trabalho em equipe, uma exigência do mercado de trabalho [39(4)]. Para elas, as oficinas não limitam a troca de conhecimento e/ou experiência entre alunos-alunos e entre alunos-professores [15(-4)].

Concordam que o professor deve orientar os aprendizes, checar sua pronúncia e entonação como forma de minimizar a heterogeneidade [24(4)] e acham que as oficinas contribuem para desinibir em apresentações em público [43(3)].

As participantes do grupo C não concordam que o professor deva buscar excelência na interpretação por parte de todos [17(-5)], tampouco acreditam que o ambiente nas oficinas seja tenso, desconfortável, não as deixando sentir-se à vontade [4(-4)].

Para elas, as oficinas de teatro não são perda de tempo [33(-3)] e não falta uma definição clara dos objetivos de ensino e aprendizagem [30(-3)]. Pensam que, através delas, os alunos têm liberdade de interagir e usar a LE de forma criativa [28(-3)]. Acreditam que seja uma forma de aprender brincando [35(3)]. Todavia, a nota deve basear-se na motivação e envolvimento do aluno [32(3)] e não no seu desempenho.

A principal divergência observada entre os participantes dos grupos B e C foi com relação à avaliação. Assim, devido à grande convergência de pontos de vista entre esses dois grupos, os aspectos de relevância para os participantes do grupo C foram, portanto, aqueles do grupo B:

- As oficinas de teatro são uma forma de desenvolver a capacidade de trabalho em equipe, uma exigência do mercado de trabalho.
- O professor não deve buscar excelência na interpretação por parte de todos.

Tabela IV - Grupo C - Os participantes do Grupo C compartilham os seguintes pontos de vista:

No.	Sentenças	Escores
45	As oficinas de teatro são importantes enquanto prática pedagógica para o futuro professor.	(5)
39	As oficinas de teatro desenvolvem a capacidade de trabalho em equipe, uma exigência do mercado de trabalho.	(4)
24	O professor deve sentar com os alunos, checar a pronúncia e a entonação e tentar minimizar a heterogeneidade.	(4)
35	A oficina de teatro é uma forma de aprender brincando.	(3)
32	A nota deve se basear na motivação e envolvimento do aluno.	(3)
43	As oficinas contribuem para desinibir em apresentações em público.	(3)
17	O professor deve buscar excelência na interpretação por parte de todos	(-5)
4	O ambiente nas oficinas é tenso, desconfortável e eu não me sinto à vontade.	(-4)
15	As oficinas limitam a troca de conhecimento e/ou experiência entre alunos-alunos e entre alunos e professores	(-4)
28	Nas oficinas os alunos não têm liberdade de interagir e usar a LE de forma criativa.	(-3)
30	Falta uma definição clara dos objetivos de ensino e aprendizagem.	(-3)
33	As oficinas de teatro são uma perda de tempo.	(-3)

Tabela IV – Pontos de vista do Grupo C

3.2.4 Pontos de vista do Grupo D

Jane, Luck F. e Sílvio são os participantes prototípicos do Grupo D. Para eles, a fluência e o vocabulário melhoram com a prática das oficinas [11(5)]. Embora a timidez seja uma barreira para eles, há interesse na participação [22(3)]. Para eles, o ambiente nas oficinas não é tenso, desconfortável, sentem-se à vontade [4(-4)]. Consideram que a nota deve basear-se na motivação e no envolvimento do aluno [32(4)] e que o professor não deve buscar excelência na interpretação por parte de todos [17(-3)]. Também discordam que qualquer professor, mesmo sem maior contato/conhecimento da técnica das oficinas, pode fazer uso dela em suas aulas [25(-4)].

Acreditam que, nas oficinas, os alunos não têm liberdade de interagir e usar a LE de forma criativa [28(4)]. Mesmo assim, não consideram os ensaios cansativos e desinteressantes [34(-3)] e não consideram que o tempo gasto com as oficinas poderia ser melhor aproveitado com conteúdos mais importantes para a aprendizagem [13(-5)]

Para eles, as oficinas de teatro não são uma perda de tempo [33(-3)] e acreditam na sua relevância como artifício pedagógico que facilita e acelera o aprendizado [7(3)]. Por outro lado, pensam que elas deveriam ser desenvolvidas como elemento curricular extra, desvinculadas de avaliação [16(3)].

Os aspectos relevantes para este grupo que discuto são:

- A fluência e o vocabulário melhoram com a prática das oficinas;
- O tempo gasto com as oficinas poderia ser melhor aproveitado com conteúdos

mais importantes para a aprendizagem.

Tabela V - Grupo D - Os participantes do Grupo D compartilham os seguintes pontos de vista:

No.	Sentenças	Escores
11	A fluência e o vocabulário melhoram com a prática das oficinas.	(5)
32	A nota deve se basear na motivação e envolvimento do aluno.	(4)
28	Nas oficinas os alunos não têm liberdade de interagir e usar a LE de forma criativa.	(4)
22	Há interesse na participação, mas a timidez é uma barreira.	(3)
16	As oficinas de teatro devem ser desenvolvidas como elemento curricular extra, desvinculada da avaliação.	(3)
7	As oficinas são um artifício pedagógico positivo que facilita e acelera o aprendizado.	(3)
13	O tempo gasto com as oficinas poderia ser melhor aproveitado com conteúdos mais importantes para a aprendizagem.	(-5)
25	Qualquer professor, mesmo sem maior contato/conhecimento da técnica das oficinas pode fazer uso dela em suas aulas	(-4)
4	O ambiente nas oficinas de teatro é tenso, desconfortável e eu não me sinto à vontade.	(-4)
17	O professor deve buscar excelência na interpretação por parte de todos.	(-3)
34	Os ensaios são cansativos e desinteressantes/chatos.	(-3)
33	As oficinas de teatro são uma perda de tempo.	(-3)

Tabela V - Pontos de vista do Grupo D

3.3 CONSENSOS ENTRE OS QUATRO GRUPOS

Esta seção trata das assertivas de consenso dos quatro grupos com base na tabela V - Sentenças de consenso (apêndice F). Os participantes dos quatro grupos não consideram o ambiente nas oficinas de teatro tenso ou desconfortável. Não veem as oficinas como perda de tempo.

Os quatro grupos concordam que as oficinas não limitam a troca de conhecimento e/ou experiência entre alunos-alunos e entre alunos e professores. Não sentem que falta uma definição clara dos objetivos de ensino e aprendizagem, tampouco que os ensaios sejam cansativos e desinteressantes/chatos. Os participantes dos quatro grupos não acham que os alunos se sintam desconfortáveis e não interajam com espontaneidade nas oficinas.

Tabela VI: Principais assertivas de consenso significativo – Aquelas que não se distinguem entre nenhum par de fatores.

No.	Sentenças	Grupos			
		A	B	C	D
4	O ambiente nas oficinas de teatro é tenso, desconfortável e eu não me sinto à vontade.	-5	-4	-4	-4
15	As oficinas limitam a troca de conhecimento e/ou experiência entre alunos-alunos e entre alunos e professores.	-2	-2	-4	-1
30	Falta uma definição clara dos objetivos de ensino e aprendizagem.	-3	-3	-3	-1
33	As oficinas de teatro são uma perda de tempo.	-4	-3	-3	-3
34	Os ensaios são cansativos e desinteressantes/chatos.	-2	-3	-1	-3
36	O professor deve sugerir temas de interesse dos alunos.	1	2	1	2
40	Os alunos se sentem desconfortáveis e não interagem com espontaneidade.	-2	-2	-1	-1

Tabela VI - Tabela das principais assertivas de consenso entre os grupos (apêndice F)

3.4 PONTOS DE VISTA QUE DISTINGUEM OS QUATRO GRUPOS

Nesta seção, apresento as principais assertivas que distinguem os quatro grupos com base nas tabelas *Distinguishing Statements for factor 1, 2 3 and 4* (apêndices G, H, I, J).

O grupo A distingue-se dos demais, especialmente do grupo B, por acreditar que a avaliação inibe quem tem dificuldades. O mesmo se distingue dos grupos B e C por achar que uma grande dificuldade dos alunos nas oficinas é a pronúncia; e também se distingue dos grupos B, C e D por acreditarem que todos os alunos devem estudar todos os textos apresentados nas oficinas. Há grande diferença de posicionamento entre os participantes do

grupo A e os do grupo D sobre a importância das oficinas de teatro como prática pedagógica para o futuro professor, já que os primeiros concordam com tal assertiva, enquanto os outros não.

O grupo B distingue-se especialmente do grupo A por não acreditar que a avaliação inibe quem tem dificuldades, que a pronúncia seja um dificultador para os alunos e nem que todos os alunos devam estudar todos os textos apresentados nas oficinas. Os participantes do grupo B distinguem-se dos participantes do grupo C por não acharem que o nervosismo e estresse que as oficinas provocam prejudiquem o desempenho e a aprendizagem dos alunos. Há grande divergência entre os pontos de vista dos participantes do grupo B em relação ao grupo D, pelo fato do grupo B acreditar que o professor deve considerar essa proposta um trabalho interdisciplinar, especialmente com a disciplina Artes ou com a Prática de ensino de L.E.; por verem-na como eficiente para todos os alunos, por considerá-la aplicável por qualquer professor, mesmo sem maior conhecimento da técnica das oficinas, por não a verem como elemento que tolha a liberdade e criatividade no uso da L.E., bem como por acreditarem que as oficinas de teatro desenvolvem a capacidade de trabalho em equipe, uma exigência do mercado de trabalho, e possa se constituir uma relevante prática pedagógica para o futuro professor.

As divergências entre o grupo C e o grupo A ocorrem pelo fato de os participantes do grupo C discordarem de que a pronúncia constitua uma grande dificuldade para os alunos nas oficinas, e por pensarem que não é necessário todos os alunos estudarem todos os textos apresentados. O grupo C difere dos grupos A e B por concordar que o nervosismo e estresse provocados pelas oficinas prejudicam o desempenho e a aprendizagem dos alunos. Este grupo, C, também difere do grupo D por concordar que o professor deve considerar essa proposta como um trabalho interdisciplinar, especialmente com a disciplina Artes ou com a Prática de ensino de L.E. Eles a veem como eficientes para todos os alunos, não considerando chato ter que decorar textos e/ou falas. Por outro lado, discordam que as oficinas de teatro devam ser desenvolvidas como elemento curricular extra, desvinculadas da avaliação, visões essas não compartilhadas pelo grupo D.

Para finalizar, temos o grupo D, que se distingue dos grupos A, B e C por acreditar que as oficinas não são eficientes para todos os alunos, por não as verem como atividade que desenvolva a capacidade de trabalho em equipe, uma exigência do mercado de trabalho e por não acharem que as mesmas são importantes como uma prática pedagógica para o futuro professor. O grupo D se distingue do grupo A, pois não concorda que o impedimento maior para esta prática seja a postura descompromissada do próprio aluno e nem mesmo que todos

os alunos devam estudar todos os textos apresentados nas oficinas. Os participantes do grupo D distinguem-se dos grupos B e C, já que não concordam que qualquer professor, mesmo sem maior contato/conhecimento da técnica das oficinas possa fazer uso dela em suas aulas e por pensarem que, nas oficinas, os alunos não têm liberdade de interagir e usar a L.E. de forma criativa.

Tabela VII - Principais assertivas que distinguem os grupos

No.	Sentenças	Grupos – Escores para cada sentença			
		A	B	C	D
2	Uma grande dificuldade dos alunos nas oficinas é a pronúncia.	2	-2	-2	0
3	A avaliação inibe quem tem dificuldades.	2	-4	0	0
6	Todos os alunos devem estudar todos os textos apresentados nas oficinas.	1	-1	-1	-2
10	O professor deve considerar essa proposta como um trabalho interdisciplinar, especialmente com a disciplina Artes ou com a Prática de ensino de L.E.	0	1	2	-2
16	As oficinas de teatro devem ser desenvolvidas como elemento curricular extra, desvinculada da avaliação.	-1	0	-1	3
19	As oficinas de teatro não são eficientes para todos os alunos.	-3	-2	-2	1
23	Acho chato ter que decorar os textos e/ou as falas.	-1	0	-2	2
25	Qualquer professor, mesmo sem maior contato/conhecimento da técnica das oficinas pode fazer o uso dela em suas aulas.	0	1	2	-4
28	Nas oficinas os alunos não têm liberdade de interagir e usar a L.E. de forma criativa.	0	-2	-3	4
37	A carga horária é insuficiente para o desenvolvimento de tal proposta (oficinas de teatro).	-1	0	-2	1
39	As oficinas de teatro desenvolvem a capacidade de trabalho em equipe, uma exigência do mercado de trabalho.	3	5	4	-2
45	As oficinas de teatro são importantes enquanto prática pedagógica para o futuro professor.	2	4	5	-2

Tabela VII - Tabela das principais assertivas que distinguem os grupos

3.5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

As assertivas produzidas, assim como o discurso com elas construído como um todo, revelam algumas questões importantes para os participantes: valorização do concreto/real, simulações X interações “reais”, a prática de língua, a interação, o uso criativo da Língua Estrangeira, a inibição, a correção, o lúdico, o papel do professor/par mais experiente, entre outras.

Na visão dos participantes, o ambiente psicossocial de aprendizagem, determinado por sentimentos e emoções como timidez, vergonha, inibição, parece ter impacto na aprendizagem. Ensinar a Língua Inglesa implica em usar artifícios para acelerar o processo. Nota-se a preocupação desses participantes com a rapidez, com o tempo para aprender a Língua Inglesa, como também há uma preocupação com relação à valorização do

conhecimento específico do professor, ou seja, sua área de formação específica.

Acredito que por ter obtido dados muito ricos, uma análise de todas as questões que emergiram tornaria o trabalho muito extenso e poderia interferir na profundidade de interpretação destas. Assim, optei por realizar um recorte e analisar apenas alguns aspectos que se destacam como mais relevantes e pertinentes ao escopo deste estudo e às suas perguntas: Quais são os pontos de vista dos participantes deste estudo sobre o uso das oficinas de teatro no processo de ensino e aprendizagem e na formação de professores de Língua Inglesa? O que esses pontos de vista revelam sobre suas compreensões/visões a respeito de ensinar e aprender LI e formar professores de LI?

Os pontos de vista de cada grupo de participantes podem ficar melhor esclarecidos a partir do cruzamento de dados da análise fatorial, do questionário e das sessões reflexivas. Junto aos temas significativos que emergiram seguem-se, então, excertos dos dados dos instrumentos usados na coleta que apoiaram a análise e aprofundaram questões dos grupos. Estes serão, a partir de agora, identificados da seguinte forma: excerto questionário (EQ), excerto sessões reflexivas (ESR), excerto análise fatorial (EAF).

No caso das sessões reflexivas, os participantes não foram identificados de maneira individual, dado o caráter de reflexão coletiva a que me propus realizar. Portanto, (Md) refere-se à opinião e/ou comentários da professora-pesquisadora e (Px) refere-se às opiniões e/ou comentários dos participantes das oficinas e, conseqüentemente, das sessões reflexivas.

Os elementos linguísticos (palavras, frases ou expressões) que dão suporte à interpretação e/ou análise dos depoimentos de cada grupo encontram-se destacadas com o uso de negrito.

Na seção seguinte, apresento a caracterização de cada um dos grupos por meio dos temas que emergiram, de forma significativa, na análise fatorial de cada um dos mesmos. Apresento também excertos que corroboram essa categorização.

3.5.1 Temas relevantes para o grupo A - “Os Aprendizes de língua”

Pareceu-me que os pontos de vista relevantes para os participantes do grupo A apontavam para um discurso elaborado na perspectiva de aprendizes e, por essa razão, busquei nomeá-los segundo essa percepção. Portanto, a partir deste momento passo a chamá-los de “Aprendizes de língua” e destaco, dentre os vários temas que emergiram na análise dos dados deste grupo, aqueles que me levaram a essa nomeação.

3.5.1.1 *Uso da Língua Inglesa em situações reais*

Foi possível perceber, principalmente no ponto de vista dos “Aprendizes de língua”, que as oficinas possibilitam que eles se sintam mais próximos da realidade, ou seja, de situações de uso real da língua estrangeira, no caso deste estudo, da Língua Inglesa. Isso pode ser observado no resultado da análise fatorial da assertiva de número 20, a qual foi avaliada como a mais semelhante ao ponto de vista desses participantes.

(EAF) Com as oficinas de teatro ficamos mais próximos da **realidade**, ou seja, das situações de uso **real** da língua estrangeira (5).

Tal posicionamento parece indicar que estes participantes valorizam o real, o concreto, ou seja, a linguagem autêntica em detrimento da linguagem não-autêntica no ensino e aprendizagem da Língua Inglesa.

A palavra ‘uso’ pode ter relação com uma visão da sala de aula tradicional desconectada do uso da língua, enquanto que, com as oficinas de teatro, ele parece se sentir num ambiente mais comunicativo. Poderia entender que, para este participante, o mundo real não envolve falar sobre a língua, mas concretizar o uso da língua.

Real/realidade pode sugerir uma situação comunicativa concreta, ou seja, eles parecem não ver a língua como algo idealizado, ou reservado para determinadas situações comunicativas, mas como uma possibilidade concreta de uso em sala de aula.

Segundo Franzoni (1992), tanto a dicotomia autêntico/não-autêntico quanto dicotomias como abordagem comunicativa/abordagem gramatical, língua como processo/língua como objeto, fluência/precisão, entre outras têm levantado polêmicas na área de ensino/aprendizagem de língua estrangeira. Essas polêmicas ou dizem respeito à validade ou não-validade da existência da própria dicotomia, ou privilegiam um polo sobre o outro, ou ainda tentam aproximá-los para ‘desfazer’ a dicotomia.

Para Breen (1985), a autenticidade deve ser considerada como resultado da interdependência entre textos, aprendizes, tarefas de aprendizagem e situação social de sala de aula.

Assim, partindo do pressuposto de que os textos são, em geral, considerados pelos aprendizes como instrumentos de aprendizagem, Breen (1985) propõe a categoria de ‘autênticos’ para quaisquer fontes de dados que possam servir como meio de ajuda ao aprendiz para desenvolver uma interpretação autêntica. Uma interpretação autêntica, segundo esse mesmo autor, consiste na interpretação mais próxima da que poderiam fazer os usuários

fluentes da língua. Dessa forma, será fundamental, para ele, o grau de fluência e contato prévio do aprendiz com diversos elementos da língua-alvo, para que esse aprendiz possa direcionar o relacionamento que estabelecerá com os textos, a partir de sua condição de aprendiz.

A questão do uso real da L.E. também se fez presente nas falas de vários participantes do grupo A, ou seja, dos “Aprendizes de língua”, ao serem questionados sobre a contribuição das oficinas de teatro no desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa dos mesmos.

(EQ) Dany: Positiva. O fato de termos contato maior com as **situações reais de uso da língua estrangeira** nos fez entender o que estamos falando e o que está acontecendo, e melhora assim o vocabulário.

(EQ) Jacky Castro: “Foi muito positiva, principalmente pela nova noção de conversação que tenho, pelo fato de **relacionarmos objetos e situações ao que está sendo dito**”.

Outro aspecto que pode ser observado e destacado na fala da participante Dany é a questão do vocabulário, ou seja, para ela falar a Língua Inglesa significa entender o que elas mesmas e os outros estão falando e, segundo Dany, para isso é importante o domínio de um amplo vocabulário.

(EQ) Dany: Positiva. O fato de termos contato maior com as situações reais de uso da língua estrangeira nos fez entender o que estamos falando e o que está acontecendo, e **melhora assim o vocabulário**.

Também no depoimento de outra participante deste mesmo grupo, percebe-se a valorização do uso real da L.E aliada a um bom domínio de vocabulário, como também à questão de ter uma boa pronúncia, de acordo com excerto abaixo.

(EQ) Dayara: “Muito positiva, pois além de ajudar a **conhecer e pronunciar** melhor algumas **palavras** nos introduziu em um **diálogo fazendo uso da língua estrangeira**”.

Possivelmente, para a participante Dayara saber uma língua estrangeira, além de saber um amplo vocabulário, significa pronunciar corretamente as palavras.

Se, com as oficinas de teatro eles se sentem mais próximos da realidade, ou seja, das situações de uso real da língua, parece indicar também que uma das possíveis concepções sobre o processo de ensino e aprendizagem de L.E. destes participantes centra-se na visão de língua como fruto da interação social, ou seja, língua em uso e não como língua objeto.

(EQ) Wilma: “Para mim, foi muito positiva, pois me ajudou na pronúncia e na **interação** com os colegas para a realização das conversações”.

A participante Wilma avaliou positivamente a interação para o bom desenvolvimento de sua competência linguístico-comunicativa.

Allwright (1984) considera a interação dentro do contexto de sala de aula não somente como um aspecto dos métodos modernos de ensino de línguas, mas como o fato fundamental da pedagogia de sala de aula – o fato de que tudo o que é realizado em sala de aula acontece através de um processo de interação viva de pessoa para pessoa.

As participantes Jane e Jack Castro também citaram o papel da interação ao avaliarem as oficinas de teatro comparadas com outras atividades orais de que já tinham participado, como pode ser observado nos excertos abaixo:

(EQ) Jane: “Melhor do que outras atividades orais, pois quando **todos** estão envolvidos passa mais **segurança** pra gente”.

(EQ) Jack Castro: “A situação de **não estar só** traz mais **segurança** à apresentação”.

Na fala destas participantes, chama a atenção o uso das palavras/frase “segurança”, “todos envolvidos”, “não estar só”. Possivelmente, porque valorizam a noção de grupo, de apoio do outro. A palavra “segurança” pode ser relacionada com o desejo de um ambiente psicossocial harmonioso e agradável.

O posicionamento dos “Aprendizes de língua” parece indicar que, para eles, a língua deixa de ser algo estático/idealizado e passa a ter sentido numa determinada situação de uso, e a fluência e o aperfeiçoamento do vocabulário vão ocorrer se houver a prática.

Portanto, para eles, aprender e ensinar línguas parece ser uma forma de aproximar o aluno de uma realidade distinta da sua, sendo possível aprimorar a linguagem através de atividades que envolvam situações concretas. Os falantes deveriam ser instigados a usar a linguagem de forma criativa, linguagem esta aprimorada através do uso, da interação com os colegas e da intervenção do professor.

O depoimento da participante Fabiany também me remete ao processo de valorização da interação com “um par” mais proficiente ou competente na busca de conhecimento, pois ao ser questionado como havia sido feito o trabalho de pronúncia nas oficinas de teatro, ela diz ter recorrido à professora, colegas que tinham mais facilidade e até mesmo ao dicionário.

(EQ) Fabiany: “O treino da **pronúncia** foi feito com a ajuda da **professora, colegas** que tinham mais **facilidade** e também busquei ajuda no **dicionário**”.

Segundo a concepção vygotskiana, o homem realiza sua mediação com o ambiente por meio de instrumentos ou signos que são criados pela sociedade ao longo do curso da

história humana, acrescidas de mudanças sociais e culturais. Na apropriação do conhecimento historicamente construído, o aluno encontra-se com o professor mediador e é por meio da linguagem que o conhecimento é construído. A utilização das oficinas de teatro possibilitou aos aprendizes interagirem com os colegas de modo que pudessem rever e aprender novos conceitos, além de receberem auxílio dos alunos mais experientes.

Por outro lado, a participante Laviny, embora não tenha feito parte de nenhum dos grupos que emergiram na análise fatorial, chamou minha atenção pelas respostas dadas no questionário aplicado. Citou como aspecto negativo seu problema de pouco contato com a turma, pois cumpria dependência apenas na disciplina Língua Inglesa e a mesma julgou que esse fato dificultou sua interação com a mesma.

(EQ) Laviny: No meu caso, em particular, **o maior problema é com a turma.** Curso somente essa disciplina com eles, o que **dificulta a interação.** Já vivi essa situação outras vezes e eles não, por isso a falta de maturidade me incomoda, fazendo com que o trabalho não seja tão prazeroso quanto numa turma que aprende tudo juntos.

Sua fala indica uma valorização das boas relações interpessoais e da existência de objetivos comuns. Por um lado, seu depoimento me remete ao conceito de “Comunidades de Prática” cunhado pelo teórico organizacional Etienne Wenger (1998) como comunidades que reuniam pessoas unidas informalmente – com responsabilidades no processo – por interesses comuns no aprendizado e principalmente na aplicação prática do aprendido.

Segundo McDermott (2000), as Comunidades de Prática podem ser definidas como agrupamento de pessoas que compartilham e aprendem uns com os outros por contato físico ou virtual, com um objetivo ou necessidade de resolver problemas, trocar experiências, modelos padrões ou construídos, técnicas ou metodologias, tudo isso com previsão de considerar as melhores práticas.

Nessa perspectiva, tendo em vista que o conhecimento e a aprendizagem têm um caráter social e são construídos por indivíduos, as ‘Comunidades de Prática’ tendem a ter identidade própria e, se bem desenvolvida, podem apresentar uma linguagem própria, permitindo aos membros uma melhor comunicação e afirmação na identificação. Faz-se referência ao modo como os participantes trabalham em colaboração ou como se integram de modo voluntário.

Provavelmente, a participante Laviny não se sentia parte dessa “Comunidade de Prática” uma vez que se sentia mais madura em relação às oficinas de teatro do que os outros, fato este que pode ter-lhe causado um sentimento de desconforto perante a equipe, dificultando a interação entre eles. Acredito que tal fato pode ter contribuído para gerar, nesta

participante, ansiedade debilitante¹¹, pois a mesma não conseguiu acompanhar sua equipe em todo o processo. Na primeira oficina, ela parecia compartilhar com sua equipe o compromisso de realizar a tarefa proposta, pois participou de alguns encontros e ensaios, mas no dia da apresentação não compareceu, o que foi avaliado, por outra participante, como falta de comprometimento e de espírito de equipe.

Dessa forma, seu comportamento pode ter afetado o desempenho da equipe, como pode ser observado na fala da participante Keylinha quando lhe foi perguntado o que tinha considerado frustrante em relação às oficinas de teatro.

(EQ) Keylinha: “... Outro fato é que na formação da equipe para o teatro, **a falta de um membro deixa o restante perdido**, pois um depende do outro...”.

A fala de Keylinha parece indicar um sentimento de descontentamento em relação à atitude de Laviny, já que foi a única participante a se comportar dessa maneira. E, na opinião de Keylinha, a atitude de cooperação, comprometimento e envolvimento de todos os membros da equipe parece ser fundamental para o sucesso da tarefa a ser realizada.

3.5.1.2 Ambiente de aprendizagem: aspectos sócio-afetivos na aprendizagem de Língua Inglesa por meio das oficinas de teatro.

Outro tema que emerge na caracterização dos participantes do grupo A como “Aprendizes de língua” encontra-se no âmbito do ambiente psicossocial de aprendizagem de línguas. Ao expressarem o ponto de vista de que o ambiente nas oficinas de teatro é descontraído, livre de tensões e desconforto, os aprendizes indicam uma grande valorização (peso -5) desse aspecto no processo de aprendizagem da LI. Além disso, o entendimento das oficinas de teatro como uma forma de aprender brincando (peso 3) também corrobora a visão de que o processo de aprendizagem é favorecido por um ambiente psicossocial adequado.

Vygotsky (1896-1934) tematizou as relações entre afeto e cognição, postulando que as emoções integram-se ao funcionamento mental geral, tendo uma participação ativa em sua configuração. Reconhecendo as bases orgânicas sobre as quais as emoções humanas se desenvolvem, buscou, no desenvolvimento da linguagem, os elementos fundamentais para compreender as origens do psiquismo. Vygotsky explicita claramente sua abordagem unificadora entre as dimensões cognitiva e afetiva do funcionamento psicológico. Afirma ele

¹¹ De acordo com Scovel (1978) este tipo de ansiedade prejudica o desempenho do aprendiz.

que a forma de pensar, que junto com o sistema de conceito nos foi imposta pelo meio que nos rodeia, inclui também nossos sentimentos. Não sentimos simplesmente: o sentimento é percebido por nós sob a forma de ciúme, cólera, ultraje, ofensa. Se dizemos que desprezamos alguém, o fato de nomear os sentimentos faz com que estes variem, já que mantêm uma certa relação com nossos pensamentos (VYGOTSKY, 1999).

Oliveira (1992), numa explanação acerca da afetividade na teoria de Vygotsky, salienta que o autor soviético distinguia, no significado da palavra, dois componentes: o "significado" propriamente dito (referente ao sistema de relações objetivas que se forma no processo de desenvolvimento da palavra) e o "sentido" (referente ao significado da palavra para cada pessoa). Neste último, relacionado às experiências individuais, é que residem as vivências afetivas. Em tal sentido, a autora afirma que no próprio significado da palavra, tão central para Vygotsky, encontra-se uma concretização de sua perspectiva integradora dos aspectos cognitivos e afetivos do funcionamento psicológico humano.

Para Damásio (2000),

[...] o termo emoção seria usado para designar o conjunto de reações, muitas delas, publicamente observáveis. [...] os mecanismos básicos subjacentes à emoção não requerem consciência, ainda que acabem por usá-la: a cascata de processos que acarretam uma manifestação emocional pode ser iniciada sem que se tenha consciência do indutor da emoção e muito menos das etapas intermediárias que conduziram a ela. [...] é possível que os sentimentos se situem, exatamente no limiar que separa o ser do conhecer e, portanto, é possível que tenham uma ligação privilegiada com a consciência. (DAMÁSIO, 2000, p.64-65). Enquanto as emoções “**ocorrem no teatro do corpo**”, os sentimentos ocorrem “**no teatro da mente**”. (DAMÁSIO 2004, p. 35).

Ao longo do trabalho de preparação, execução e apresentação das oficinas de teatro alguns aspectos afetivos apresentaram-se como relevantes no processo de ensino e aprendizagem. O uso das oficinas de teatro nesta turma de professores pré-serviço do Ensino Superior me fez refletir um pouco mais sobre a ansiedade e a timidez/inibição, dentre os aspectos sócio-afetivos que tiveram impacto na aprendizagem da Língua Inglesa por esses aprendizes.

3.5.1.2.1 Ansiedade

De maneira geral, os quatro grupos manifestaram preocupação com o medo de errar, nervosismo, o fato de serem tímidos e retraídos, o fato de terem que decorar relacionando-o a possíveis esquecimentos, falta de responsabilidade de alguns membros das equipes, a questão de se exporem em público. De modo particular, discuto o papel da ansiedade na visão dos

“Aprendizes de língua”, para entender um pouco melhor seu discurso.

A esse respeito, Scovel (1978) distingue dois tipos de ansiedade relacionados à aprendizagem de línguas: a ansiedade debilitante, que seria aquela que impede o aprendiz de ter um desempenho realmente de acordo com a sua capacidade, e a ansiedade facilitadora, que poderia ser vista como uma energia positiva que motiva aprendizes. Aprendizes com um elevado grau de proficiência e autoconfiança tendem a possuir um maior grau de ansiedade facilitadora, enquanto que aprendizes com baixo nível de proficiência e autoconfiança tendem a possuir um grau maior de ansiedade debilitante.

Na expressão de seus pontos de vista, os “Aprendizes de língua” chamam-me a atenção para o papel exercido por aspectos socioafetivos, visto que, na análise fatorial, a assertiva de número 4, o ambiente nas oficinas de teatro é tenso, desconfortável e eu não me sinto à vontade, recebeu peso [-5], ou seja, menos semelhante ao ponto de vista desses participantes. Desta forma, destacaram como positivo o ambiente favorável à aprendizagem nas oficinas de teatro.

(EAF) ‘O **ambiente** nas oficinas é tenso, desconfortável e eu não me sinto à vontade’ (-5).

Entendo que, ao destacar essa assertiva, os “Aprendizes de língua” parecem se apoiar no modelo socioconstrutivista do processo de ensino aprendizagem proposto por Williams e Burden (1997), ou seja, o contexto ou ambiente de aprendizagem desempenha importante papel na execução da tarefa proposta pelo professor ao aprendiz.

Krashen (1987), Ehrman e Oxford (1995) e Horwitz (1986, 2001), entre outros, destacam o papel da ansiedade como preponderante no processo de aprendizagem de línguas. Pesquisadores e educadores têm voltado cada vez mais a atenção ao sentimento de ansiedade, que tem sido considerado como um dos mais importantes fatores afetivos a prever sucesso na língua estrangeira.

Corroborando a visão de um ambiente de aprendizagem menos tenso, apresento o depoimento da participante Anália. Sua fala parece sugerir uma mudança positiva neste ambiente, o qual passa a colaborar para sua aprendizagem.

(EQ) Anália: (grupos A e B) “Positiva, pois ajuda bastante, **muda o clima da aprendizagem**”.

Horwitz (2001) define ansiedade como um sentimento subjetivo de tensão, apreensão, estado nervoso e preocupação associada com o acionamento do sistema nervoso autonômico. A ansiedade de LE é considerada um tipo de ansiedade específica à situação de

aprendizagem de LE em sala de aula e responsável por gerar reações emocionais negativas, desconfortáveis e bloqueadoras nas tarefas de sala. Segundo Horwitz (2001), a ansiedade de LE tem sido associada frequentemente a aspectos orais do uso de LE, embora pesquisas recentes tenham procurado identificar e diagnosticar os diferentes tipos de estado de ansiedade resultantes do desenvolvimento de outras habilidades. Já Oxford (1999) define ansiedade como o medo ou a apreensão que ocorre quando um aluno tem que usar uma LE. Essa ansiedade está relacionada ao desempenho na língua alvo da aprendizagem, não sendo, portanto, uma forma geral de ansiedade.

A participante Deise Vitor valoriza o ambiente de aprendizagem de Língua Inglesa por meio das oficinas de teatro:

(EQ) Deise Vitor (Grupo A): “Muito **menos tensa**, ficamos em um **ambiente bem mais descontraído**”.

Nesse sentido, Spolin (1963) acredita nas condições facilitadoras da aprendizagem como forma de promover a abertura à experiência. Segundo a autora, ‘se o ambiente permitir, pode-se aprender qualquer coisa, e se o indivíduo permitir, o ambiente lhe ensinará tudo o que ele tem para aprender’ (SPOLIN, 1963, p. 3).

Esse grupo parece se identificar com aprendizes que possuem um grau elevado de ansiedade facilitadora ao considerar que o ambiente nas oficinas pode lhe proporcionar aprendizagem sem tensão ou desconforto. Porém, quando foram questionados sobre o que consideravam frustrante em relação à participação dos mesmos nas oficinas, suas respostas parecem evidenciar alguns fatores que poderiam ser geradores de ansiedade debilitante. Dessa forma, acredito que a identificação dos fatores geradores da ansiedade debilitante desses participantes e a discussão desses fatores à luz da bibliografia especializada no assunto foram de fundamental importância neste estudo.

Um dos fatores geradores desse tipo de ansiedade deste estudo parece estar ligado ao medo da avaliação negativa, o que pode ser observado no depoimento da “Aprendiz de língua” Jack Castro ao ser questionada sobre o que considerava frustrante com relação à sua participação nas oficinas.

(EQ) - Jacky Castro: “Por sermos **amadores**, sempre fica um sentimento de que poderia ter sido melhor na pronúncia e na apresentação”.

Aparentemente, a aluna teme uma avaliação de seu desempenho artístico, além do linguístico. Isso pode elevar os níveis de ansiedade a um nível debilitante.

O medo de ser avaliado por seus pares e professora como uma pessoa menos capaz e de ter seus erros e dificuldades expostos ao grupo e julgados pelo mesmo fez com que alguns dos participantes pesquisados se sentissem apreensivos nas apresentações das oficinas de teatro, o que deve, de alguma forma, ter prejudicado o seu desempenho nessas circunstâncias.

Outro possível fator gerador de ansiedade debilitante encontrado na investigação deste grupo de “Aprendizes de língua” pode estar ligado à ansiedade de testes, como a literatura especializada coloca (MADSEN et al, 1991, PHILLIPS, 1992, SPIELBERGER et al, 1979). Ao se deparar com situações de aprendizagem de LE, os alunos já trazem consigo certo nível de ansiedade de testes e/ou tarefas oriundo de outros contextos educacionais. Essa vertente se manifestou claramente no grupo dos “Aprendizes de língua”, como explicitam os excertos abaixo:

(EQ) Kênia: “No começo, tive **medo de não conseguir**, mas todos somos capazes”.

Foi possível notar, na fala da “Aprendiz de língua” Kênia, a ansiedade gerada pelo sentimento de incapacidade para realizar tarefas. O mesmo aconteceu com a “Aprendiz de língua” Wilma.

(EQ) - Wilma (Grupo A): “O primeiro contato com a proposta, pois pensei que **não conseguiria**, mas consegui e isto me ensinou a não ter preconceito antes de conhecer”.

Outro depoimento que corrobora o exposto acima sobre a ansiedade debilitante foi do participante Agenor, que parece apontar para uma relação desse sentimento com processos da memória.

(EQ) Agenor: “O receio de **não conseguir lembrar os diálogos**”.

Embora ele não tenha feito parte de nenhum dos grupos que emergiram da análise fatorial, chamou-me a atenção pelo fato de ter destacado seu receio de receber uma avaliação negativa relacionado à sua frustração em relação à participação nas oficinas de teatro. Acredito que esse participante também apresentou ansiedade gerada pelo sentimento de incapacidade para realizar a tarefa.

Já a “Aprendiz de língua” Melly parece acreditar que, para ter um desempenho desejável na tarefa proposta, precisa lembrar de todas as palavras, como se cada palavra de seu discurso tivesse, isoladamente, um valor determinado e também apresentar uma pronúncia correta. Quando questionada sobre sua frustração em relação às oficinas de teatro, também

revela uma concepção de uso de língua como capacidade da memória de resgatar vocabulário guardado em um tipo de léxico do falante que é acessado durante o processo de interação.

(EQ) Melly (Grupo A) “Meus **esquecimentos e a pronúncia errada**”.

Autores como Vilela (1994) e Barbosa (1995) apresentam a diferença entre *léxico* e *vocabulário*. Entende-se por léxico “a totalidade das palavras duma língua, ou como o saber interiorizado, por parte dos falantes de uma comunidade linguística” (VILELA, 1994, p. 10). O vocabulário é, por sua vez, uma parte do léxico que representa uma determinada área de conhecimento (BARBOSA, 1995, p. 21).

No caso de Melly, parece que no seu ponto de vista, ela só se sairia bem na tarefa proposta se conseguisse apreender e reproduzir o insumo a ela oferecido de forma completa e perfeito. E isso prejudicou o seu desempenho, constituindo-se em ansiedade debilitante.

Por outro lado, Kênia e Wilma, embora inicialmente apresentassem ansiedade de tarefa, não deixaram essa ansiedade interferir no seu desempenho, e consideraram a atividade como uma proposta possível.

Scovel (1978) propõe a existência da ansiedade como *uma característica da pessoa*, que se constituiria em um traço da personalidade do indivíduo, e o *estado ansioso*, que se manifesta em determinados momentos uma resposta a determinadas circunstâncias. A ansiedade que acomete os indivíduos em situações de aprendizagem de línguas seria uma combinação de ambas, ativada por situações, tais como participação em sala de aula, falar em público e exames em geral, atuando como causa, efeito ou ambas.

(ESR) Px; “De todas as atividades que fiz até hoje acho que foi a primeira vez que me deu **um frio na barriga**”.

Md: “É (risos) por que um frio na barriga?”

Px: “Porque eu fiquei **muito nervosa e esqueci a última fala**”.

Nota-se que, nesse caso, a participante manifestou sua ansiedade por se tratar de uma experiência nova, que nunca tinha vivenciado. O “frio na barriga” corresponde ao seu estado ansioso manifestado naquele determinado momento em resposta à circunstância. E, por outro lado, sua situação de aprendizagem está relacionada com a aprendizagem de línguas, o que por si gera ansiedade.

Portanto, parece possível dizer que a ansiedade na aprendizagem da Língua Inglesa marcou o discurso dos participantes deste estudo, especialmente o discurso dos “Aprendizes de língua”.

3.5.1.2.2 Inibição/timidez

Um dos fatores que gerou inibição, de acordo com a perspectiva dos “Aprendizes de língua”, foi a avaliação. Para eles, à assertiva de número 3: a avaliação inibe quem tem dificuldades é atribuído escore (2). Embora não tenha sido um peso muito relevante, o que me chamou a atenção foi o alto nível de discordância do grupo A em relação aos participantes do grupo B, para quem a avaliação não tem impacto negativo no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa por meio das oficinas de teatro. A assertiva que diz respeito a esse tema recebeu escore (-4) na perspectiva dos participantes do grupo B, ou seja, para os “Professores de língua”, a avaliação não inibe quem tem dificuldades. Dessa forma, julguei pertinente analisar esse dado à luz de uma bibliografia especializada.

De acordo com Brown (1994), o conceito de inibição está intimamente relacionado com as noções de autoestima. Todos os seres humanos, na tentativa de se descobrirem, criam dispositivos de defesa para proteger o ego. Segundo o mesmo autor, as pessoas com autoestima alta têm mais capacidade de superar as ameaças à sua existência e, portanto, suas defesas são mais baixas. Já aquelas com autoestima baixa criam barreiras de inibição para proteger o que é autopercebido como sendo um ego fraco ou frágil ou falta de confiança em uma situação ou tarefa específica, como uma situação de avaliação, por exemplo.

(ESR) Px: “Na verdade o que **inibe** mais e deixa mais **constrangedor** é o fato de **estar sendo avaliado**”.

(EQ) Wilma: “Na nossa turma, a oficina de teatro foi **avaliada**, mas **depois se tornou prazerosa**”.

Foi possível observar que, para esses participantes, a avaliação não só inibe como colabora para um clima desconfortável. No primeiro caso, o participante chegou a definir o ambiente como constrangedor. Provavelmente, esse participante buscou na avaliação algo que justificasse sua falta de confiança na execução da proposta das oficinas de teatro. Ao julgar a avaliação como algo constrangedor, pode estar revelando sua concepção sobre a dupla face da situação social das aulas de LE, nas quais o aprendiz tem que falar para mostrar a sua competência linguística, mas, simultaneamente, acredita que não pode errar, pois precisa proteger sua face. O conceito de "salvar a cara" é essencial à teoria goffmaniana sobre a interação na vida cotidiana. Goffman (1970) analisa a representação do *self* em termos de

atributos sociais aprovados, nos quais a própria cara e a dos demais interlocutores são construções da mesma ordem. As imagens das pessoas se fabricam a partir das regras sociais e morais que lhe são impostas de fora e não de suas propensões interiores.

No caso de Wilma, ela parece ter visto a avaliação como algo negativo, inibindo-a, pelo menos a princípio, de sentir prazer em realizar a tarefa.

Temos, por outro lado, a timidez como forma de justificar possíveis fracassos quanto ao desempenho dos “Aprendizes de língua” nas oficinas de teatro. Essa situação foi analisada na resposta dada pela participante Dany ao ser questionada sobre o que considerava frustrante em relação à sua participação nas oficinas:

(EQ) Dany: “Não considero que algo tenha sido frustrante, o que acontece é que ficamos um pouco **tímidos e retraídos...**”.

Dufeu (1994) afirma que é preciso estabelecer uma atmosfera afetiva para que os aprendizes se sintam confortáveis à medida que derem seus primeiros passos no estranho mundo de uma língua estrangeira. Para tal, deve-se criar um clima de aceitação que estimule a autoconfiança e encoraje o aprendiz a experimentar e descobrir a língua alvo, arriscando-se sem se sentir inibido.

Os dados indicam ser de fundamental importância para o sucesso na aprendizagem que os professores, e talvez os próprios aprendizes, estejam atentos, não ignorem e compreendam melhor o papel dos fatores afetivos no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

Através dos dados analisados acerca do grupo “Aprendizes de língua”, entendo que, embora eles não sejam mais iniciantes em um curso de formação de professores, demonstram insegurança, parecem se apoiar no professor como modelo, carecem de condições facilitadoras para um desempenho. Preocupa-me o receio que demonstram frente a situações de avaliação, o que os leva a manifestarem uma ansiedade debilitante. Assemelham-se mais a alunos em si que a professores pré-serviço.

Como professora-pesquisadora, entendo que o professor pré-serviço precisa se sentir responsável pelo seu próprio aprendizado, buscando apresentar, já no seu curso, atitudes autônomas. O professor pré-serviço precisa tomar consciência que ele é o agente e, portanto, deve buscar fontes e meios que irão facilitar o desenvolvimento da competência comunicativa e de uma futura prática reflexiva. Sendo autônomos, ele poderá ser capaz, no futuro, de estimular a autonomia de seus alunos.

3.5.2 Temas relevantes para os grupos B e C - “Professores de língua”

Os participantes do grupo B, a meu ver, possuem pontos de vistas muito semelhantes aos participantes do grupo C, apresentando pequenas divergências apenas em relação às assertivas 9 e 3. O grupo B atribui menor valor a alguns fatores de ordem afetiva como nervosismo, estresse e inibição. Por essa razão, na caracterização dos grupos, optei por analisá-los conjuntamente. Os participantes desses dois grupos compartilham pontos de vista em uma perspectiva de professores, por isso passo a chamá-los de “Professores de língua”. A seguir, apresento os temas relevantes que surgiram na análise fatorial e que marcaram o discurso dos mesmos.

Assim, destaco, dentre os pontos de vista apresentados pelos “Professores de língua”, sua preocupação com a formação do professor e com o mercado de trabalho no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa por meio das oficinas de teatro. Destaco também a posição destes participantes em não concordar que o professor deva buscar excelência na interpretação por parte de todos.

3.5.2.1 Formação de professores e mercado de trabalho

Os “Professores de língua” valorizaram, de forma significativa, as assertivas de número 39 e 45, as quais dizem respeito à formação de professores e ao mercado de trabalho. Seguem excertos da análise fatorial com os escores dos grupos B e C respectivamente:

(EAF) As oficinas de teatro desenvolvem a capacidade de **trabalho em equipe**, uma exigência do mercado de trabalho (5) e (4).

(EAF) As oficinas de teatro são importantes enquanto **prática pedagógica** para o futuro professor (4) e (5).

De acordo com o Dicionário de Pedagogia, o vocábulo “formação” deriva do latim *formatione* e tem o sentido de formar, construir, que, por sua vez, está em processo de interação e de transformação de conhecimentos. O educador Freire (1996) já se referiu à formação como um fazer permanente que se refaz constantemente na ação. Portanto, a formação não se dá por mero acúmulo de conhecimentos, mas constitui uma conquista oriunda de muitas ajudas, inclusive de um trabalho pessoal.

Ao emitirem suas opiniões sobre as oficinas de teatro em um curso de formação de professores, ficou clara a preocupação em relação à formação profissional, sendo que esta envolve saber reproduzir determinadas práticas pedagógicas.

(EQ) Joely C.: “É de extrema importância. Ajuda a desinibir, **aprender pronúncia** e como lidar com as oficinas de teatro quando nos tornarmos professores”.

Da mesma forma, quando foi perguntado a eles o que os havia motivado a participar das oficinas, suas respostas faziam referências à desinibição, à desenvoltura, à familiaridade com a pronúncia, girando em torno de questões ligadas à formação profissional, conforme excertos abaixo:

(EQ) Vavá: “A minha **desinibição** quanto ao fato de falar uma língua estrangeira perante estranhos”.

(EQ) Anália: “A **desenvoltura** na comunicação de uma outra língua”.

Para Vavá e Anália, a maior contribuição das oficinas de teatro no processo de sua formação de professores de línguas estava ligada ao fato de serem inibidas e conseguirem superar esse obstáculo.

Para Jacky Castro, seu processo de formação parece estar condicionado a ter uma boa pronúncia. Provavelmente, sua concepção de um bom professor de língua é aquele que tem uma boa pronúncia.

(EQ) Jacky Castro: “Para ter mais familiaridade com a **pronúncia**”.

Possivelmente esses participantes entendem que o professor deve exercer o papel de modelo ideal. Sua formação implica uma busca de aproximação desse modelo.

Reforço o que Freire (1996) já dizia, que a experiência como aluno é basilar para o exercício da docência, que se terá ou que se está tendo simultaneamente. Em decorrência, o professor torna-se responsável, em grande parte, por sua própria formação. Conforme já evidenciado, isso não quer dizer que a formação seja necessariamente autônoma, mas é através da autoformação e interformação (GARCIA, 1999), que os professores podem consubstanciar sua aprendizagem de modo a aperfeiçoar seu desenvolvimento pessoal e profissional. Portanto, o aprender contínuo é essencial em nossa profissão, devendo, pois, o professor se basear em sua pessoa enquanto sujeito e na escola enquanto lugar de crescimento profissional permanente.

Uma possível concepção de ensino na perspectiva desses participantes parece se apoiar no que Abrahão (2002) define como concepção de ensino como teoria e filosofia, a

qual prevê que o professor conheça bem as teorias que fundamentam uma determinada abordagem, para depois ensinar, de forma que a teoria seja concretizada em sala de aula.

Segundo a mesma autora, os programas de formação de professores baseados nessa concepção enfatizam os princípios que fundamentam as diferentes abordagens e métodos de ensino, procurando levar o professor pré-serviço a mudanças em suas concepções básicas: ideias, crenças, valores e princípios, e à construção de uma prática compatível com essas concepções, como é o caso do ensino comunicativo.

Por outro lado, esses “Professores de língua” destacaram a assertiva de número 17 ao discordarem (peso -5), relevantemente, que o professor, “coordenador das oficinas”, deva buscar excelência na interpretação por parte de todos conforme excerto da análise fatorial abaixo:

(EAF) “O professor deve buscar excelência na interpretação por parte de todos (-5)”.

Provavelmente, esses participantes queriam manifestar sua posição com relação à língua como processo e não como produto. Dessa forma, o trabalho nas oficinas é visto como uma possibilidade que não se esgota no momento da apresentação, mas tem suas contribuições em todo seu percurso.

Os “Professores de língua”, possivelmente, veem a língua como instrumento para que a interação ocorra, pois acreditam nas oficinas como meio facilitador da desinibição e do trabalho em equipe.

Segundo Vygotsky (1934/1998), a concepção sociointeracional vê a aprendizagem mediada pelas relações com o outro, com o meio e consigo mesmo na construção do conhecimento e esta também parece ser a posição dos “professores de língua”, uma vez que, na opinião deles, as oficinas promovem interações entre indivíduos e indivíduo-língua e acreditam que as oficinas desenvolvem a capacidade de trabalho em *equipe*, visão esta que pode ser relacionada com a teoria de andaimes.

A ideia fundamental de andaime baseia-se na teoria de Vygotsky, desenvolvida em 1920, mas publicada somente em 1960 por P.M. Greenfield. O ponto-chave da teoria de Vygotsky é sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal, que entende que o espaço de interação entre o aprendiz e o professor ou par mais capaz dá novo sentido à aprendizagem e é fator potencial do desenvolvimento cognitivo do aluno. Na mente de cada aprendiz, podem ser exploradas “janelas de aprendizagem”, durante as quais o professor pode atuar como guia do processo de cognição até o aluno ser capaz de assumir o controle metacognitivo. Andaimes

ocorrem quando o par mais avançado dá suporte para a construção do conhecimento e eles ajudariam os alunos no desempenho de suas atividades que estão além das suas habilidades. A ideia é ajudar o aprendiz a fazer uma ponte entre o que ele sabe e o que ele pretende aprender, a partir de modelos e orientações. Quando a lacuna acaba, as orientações podem ser removidas. Gradualmente, com o andaime, os alunos passam a direcionar sua própria atenção, planejar, e controlar suas atividades. É uma estratégia integrada de ensino e um método a ser constantemente usado com aumento de dificuldade, em uma abordagem de aprendizagem em espiral.

3.5.3 Temas relevantes para o grupo D - “Os críticos”

O processo de delinear o perfil do grupo D e interpretá-lo baseou-se mais nas divergências apresentadas em relação aos outros grupos. Portanto, apresento primeiramente os pontos de vista que marcam sua divergência em relação aos demais, para depois destacar os pontos de vista mais relevantes para esse grupo.

3.5.3.1 *Temas de divergência entre os “Críticos” e os demais*

Os participantes do grupo D mostraram-se divergentes em relação aos “Professores de língua” por acreditarem que, nas oficinas, os alunos não têm liberdade de usar a L.E. de forma criativa (ver assertiva de número 28 no quadro das principais assertivas que distinguem os grupos).

(EAF) “Nas oficinas os alunos **não** têm **liberdade** de interagir e usar a L.E. de forma criativa” (4).

Para Nunan¹² (1999, p. 77)

O uso criativo da língua envolve a recombinação de elementos familiares (palavras, estruturas e modelos pré-fabricados) em novas formas a produzir falas que nunca foram produzidas antes por uma pessoa particular (para aquele indivíduo, as falas são, portanto, únicas). Nas dramatizações, simulações e tarefas de resolução de problemas, aos aprendizes é dada a oportunidade de usar a língua de forma criativa. (minha tradução)

¹² No original: “Creative language use involves the recombination of familiar elements (words, structures, and prefabricated patterns) in new ways to produce utterances that have never been produced before by that particular individual (for that individual, they are therefore unique.) In role plays, simulations, and problem solving tasks, learners are given opportunities for creative language use”.

Isso pode significar que, para os aprendizes do grupo D, a aprendizagem da língua alvo deve acontecer de forma espontânea e criativa e as oficinas de teatro, nesse caso, não contribuíram para que isso acontecesse, talvez por se apoiarem em um *script* a ser reproduzido.

Entendo que, para “Os Críticos”, o processo de comunicar vai além da simples repetição, ele requer construção/expressão de ideias pessoais, originais.

“Os críticos” também se diferem dos “Aprendizes de língua” e dos “Professores de língua”, por não verem as oficinas como forma de desenvolver a capacidade de trabalho em equipe e por não considerarem que elas sejam importantes como práticas pedagógicas para o futuro professor, de acordo com análise fatorial. Contudo, não foi possível encontrar falas dos mesmos nas respostas dadas ao questionário e nem mesmo nas sessões reflexivas que colaborassem para explicitar melhor esse posicionamento.

A aprendizagem da língua por meio das oficinas parece ser decorrente da prática. Essa prática, porém, foi criticada por eles por se restringir a oferecer alguns modelos previamente estabelecidos. O aluno treina estruturas, memoriza-as e as repete, tornando-se um mero repetidor, conforme pode ser observado na fala do participante Sílvia ao ser questionado sobre o uso das oficinas de teatro em um curso de formação de professores.

(EQ) Sílvia: “Acho importante, podendo ajudar bastante os alunos tanto na **memorização** quanto no conhecimento da língua inglesa”.

Algumas falas, nas sessões reflexivas, colaboraram para reforçar esse posicionamento sobre o uso das oficinas de teatro limitando sua possibilidade de usar a língua de forma criativa e espontânea.

(ESR) Px: “... foi **difícil para decorar**, mas fomos fortes decorando...”.

(ESR) Px: “... foi **muito difícil**, porque eu **decorei** todas as falas, chegou na hora não saiu nada”.

Outra questão a ser discutida é a concepção de “avaliação”. Para os “Críticos”, deveria ser avaliado o envolvimento e participação do educando nas atividades, e as oficinas deveriam ser desenvolvidas como um elemento curricular extra, desvinculada da avaliação, possivelmente considerando as oficinas de teatro como ‘processo’ da aprendizagem. O participante Luck F., ao ser questionado sobre sua participação nas oficinas comparada com outras atividades orais, disse:

(EQ) Luck F.: “Acredito que tenha tido mais êxito na interpretação, pois incorporei um personagem. **Avaliação oral é muito pragmático, muito normativo**”.

Também na sessão reflexiva pude perceber algumas falas direcionadas para a questão da avaliação, neste caso, inibindo e, possivelmente, dificultando o processo.

(ESR) Px: “... **o que inibe** mais e deixa mais constrangedor **é o fato de estar sendo avaliado**”.

A seguir, destaco os pontos de vista que foram relevantes para os “Críticos” e que marcaram o discurso dos mesmos sobre as oficinas de teatro.

3.5.3.2 *Pontos de vista mais relevantes para “Os Críticos”*

3.5.3.2.1 *Fluência e vocabulário*

Este grupo valoriza a fluência e o vocabulário que, para eles, melhoram com a prática das oficinas, de acordo com peso dado à assertiva de número 11. A proficiência e o bom desempenho oral parecem ser relacionados à capacidade de falar de forma natural, fácil e espontânea e de usar um vocabulário extenso.

(EAF) “A **fluência** e o **vocabulário** melhoram com a prática das oficinas” (5).

Segundo Lennon (1990), o termo fluência é usado com dois sentidos: um amplo e outro restrito. Em sentido amplo, fluência é sinônimo de proficiência oral. Nesse sentido, ser fluente representa o ponto mais alto numa escala que avalia o que um falante tem da língua oral. Em sentido restrito, fluência em LE é um componente da proficiência oral. Assim sendo, um aprendiz pode ser fluente, mas apresentar uma gramática ruim, ou ser fluente, mas não possuir um vocabulário extenso e variado. O inverso também é verdadeiro, ou seja, um aprendiz pode falar corretamente sem ser fluente. Para o mesmo autor, fluência é um fenômeno puramente relacionado ao desempenho. Prossegue afirmando que fluência representa a habilidade de o falante atrair a atenção do ouvinte para aquilo que ele quer dizer, para a sua mensagem.

Provavelmente, estes participantes veem fluência e vocabulário como reveladores do aprendizado de uma língua, ou seja, se houve melhora nesses dois aspectos, isso parece indicar que houve aprendizagem.

Para apoiar minha interpretação, busquei a fala de um dos participantes na sessão

reflexiva, o qual parece relacionar proficiência oral com aquisição de vocabulário, conforme excerto abaixo:

(ESR) Px: “Eu acho que essa peça ajudou muito a gente **na parte oral...**, eu acho que vai ajudar/facilitar até mesmo na hora da pronúncia... não só a parte de decorar, mas de **aprender essas palavras**”.

Ao ser questionado sobre como avaliava sua participação nas oficinas comparada com outras atividades orais, o participante Sílvio fez a seguinte afirmação:

(EQ) Sílvio: “Acho que **desenvolvi mais**, creio que **até na música**, de certa forma, **a prática pode ter contribuído**”.

Esse participante possivelmente viu nas oficinas de teatro uma forma de trabalhar sua pronúncia. Como é cantor, associou seu desempenho nas oficinas considerando a possibilidade de contribuição das mesmas na sua atuação como cantor.

Um excerto extraído da sessão reflexiva reforça essa afirmação, a qual julguei ter partido do mesmo participante, em função da temática abordada.

(ESR) Px: “...porque sou horrível para decorar, falei então **vou cantar**, pois assim eu dava conta (...) muito bom, acho que **a gente aprende muito** assim. Muita coisa que a gente acha que a pronúncia é dum jeito a gente vê que é de outro, então **a gente vai refinando o vocabulário...**”.

Provavelmente, para esse participante, aprender uma LE está condicionado à prática, ou seja, quanto mais ele conseguir decorar seus textos, melhor será sua pronúncia e vocabulário.

3.5.3.2.2 *Uso eficaz do tempo*

“Os Críticos” também parecem valorizar o tempo como forma de acelerar o processo, como pode ser observado na assertiva de número 13:

(EAF) “O **tempo** gasto com as oficinas poderia ser melhor aproveitado com conteúdos mais importantes para a aprendizagem” (-5).

Dessa forma, pode ser que estejam avaliando positivamente o uso eficaz do tempo no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa por meio das oficinas de teatro. Priorizar conteúdo pode ser, para estes participantes, valorizar o tempo. O que me remete à questão da

imediatez que permeia a vida pós-moderna. O tempo é pouco e o conteúdo é extenso.

Na seção seguinte, trato dos temas relevantes de consenso entre os grupos por considerá-los fundamentais no processo de análise dos dados da professora-pesquisadora.

3.5.4 Temas relevantes de consenso entre os grupos

Discuto, nesta seção, alguns pontos de vista de consenso que foram relevantes aos grupos categorizados anteriormente.

Destaco e discuto, dentre as principais assertivas de consenso entre os grupos, as assertivas de número 30 e 33 respectivamente:

(EAF) Falta uma definição clara dos objetivos de ensino e aprendizagem (-3) (-3) (-3) (-1).

(EAF) As oficinas de teatro são perda de **tempo** (-4) (-3) (-3) (-3).

Entendo que para os participantes desta investigação o professor tem de ser capaz de otimizar o uso do tempo, conhecer e estabelecer prioridades de objetivos e de conteúdos.

As assertivas relevantes de consenso entre os grupos revelam uma postura didático-pedagógica satisfatória da minha parte evidenciando meu engajamento em mostrar seriedade com os objetivos propostos e a relevância da atividade. O que parece evidenciar que há um planejamento norteador de minha prática e uma tentativa de tornar o relacionamento professor-professor pré-serviço menos assimétrico por meio do dialogismo.

A seguir, apresento e discuto os meus dados como professora-pesquisadora, buscando perceber o impacto de minhas atitudes, posições, teorias e cognições nas posições, teorias e cognições dos professores pré-serviço, participantes deste estudo.

3.5.5 Discussão dos dados da professora-pesquisadora

Um dos meus objetivos de pesquisa é discutir o uso e aplicabilidade das oficinas de teatro em um curso de formação de professores promovendo uma discussão crítico-reflexivo sobre a minha própria prática. Portanto, julguei pertinente, além de analisar as cognições dos professores pré-serviço participantes da pesquisa, analisar também as minhas próprias cognições como a professora-pesquisadora neste estudo.

Na análise fatorial, eu, professora-pesquisadora, apresentei maior carga fatorial no grupo A, mas também compartilho pontos de vista com os participantes dos grupos B e C.

Na busca de uma análise individual da minha Distribuição Q, destaco, a partir deste momento, as assertivas que receberam peso (5), (4) e (-5) (-4) na minha análise fatorial.

A assertiva de número 45 recebeu peso (5) e a assertiva de número 39 recebeu peso (4). Minha identificação, no momento da distribuição, também foi feita em forma de pseudônimo (Meggy) e na seção reflexiva recebi a identificação (Md).

(EAF) Meggy: “As oficinas de teatro são **importantes** enquanto **prática pedagógica** para o futuro professor” (5).

(EAF) Meggy: “As oficinas desenvolvem a capacidade de **trabalho em equipe**, uma exigência do mercado de trabalho” (4).

Entendo que tal posicionamento esteja ligado a minha preocupação com a formação profissional dos professores pré-serviço. Pode ser que utilizo as oficinas de teatro como uma estratégia para proporcionar maior colaboração, experiência e conhecimento entre eles, já que formar o profissional para o trabalho em equipe parece ser uma das minhas cognições no processo de formação de professores.

Por outro lado, a assertiva 17 recebeu peso (-5), conforme excerto da análise fatorial abaixo:

(EAF) Meggy: “O professor deve buscar excelência na interpretação por parte de todos”.

Ao considerar que o professor não deve buscar excelência na realização da tarefa, parece revelar que uma das minhas cognições é o uso das oficinas como parte de um processo, ou seja, mesmo propondo uma apresentação final como resultado das oficinas realizadas, eu não esperava que os professores pré-serviço se comportassem de maneira perfeita, pronta e acabada.

Também acredito nas oficinas de teatro como forma de promover a interação e possibilitar o uso criativo da Língua Inglesa ao discordar da assertiva 28, atribuindo-lhe peso (-4), conforme excerto abaixo:

(EAF) Meggy: “Nas oficinas os alunos não têm liberdade de interagir e usar a LE de forma criativa”.

Parece possível dizer que algumas das minhas cognições estão relacionadas ao aspecto sócio-interacional na aquisição da LI e à forma criativa como os sujeitos fazem uso da língua.

Alguns excertos das sessões reflexivas foram citados abaixo para uma melhor clareza na análise de minhas cognições:

(ESR) Md: “Então, **vale a pena ter outras oportunidades?** Vocês acham que é

algo que **tem fundamento?**”.

(ESR) Px: “Com certeza”.

(ESR) Md: “Por quê?”

(ESR) Px: “Porque na **sala de aula** também a gente sente essa mesma **timidez**, então a gente tem que **aprender a trabalhar com isso.**”

(ESR) Md: Então, vocês têm que perceber se **está havendo melhora**... Vocês têm percebido isso?

(ESR) Px: “... foi bom, parece que eu estava **mais solta**... com o tempo a gente vai **se soltando**...”.

No excerto acima, questiono o fundamento do uso das oficinas de teatro em um curso de formação de professores com a intenção de promover uma reflexão crítica sobre sua aplicabilidade. Porém, não ofereço subsídios teóricos suficientes para que os professores pré-serviço se engajem na discussão sobre as teorias subjacentes às práticas pedagógicas.

Pode ser que as falas dos professores pré-serviço citadas no excerto acima indiquem certa relevância no uso das oficinas por parte dos mesmos, pois demonstram que mesmo conscientes de sua timidez, eles veem as oficinas como uma possibilidade de contribuir para sua desinibição e desenvoltura.

Por outro lado, no excerto abaixo, percebo minha preocupação sobre a visão dos professores pré-serviço em relação à primeira experiência com as oficinas de teatro e sua avaliação sobre as mesmas em um curso de formação de professores:

(ESR) Md: “O que você tem a dizer da **primeira experiência?**”.

(ESR) Px: “... creio que isso foi **um passo**... foi um **desafio**, eu **dediquei**.”.

(ESR) Md: “... **Houve dedicação?**”

(ESR) Px: “**Houve**”.

(ESR) Md: “E quando há **dedicação**, há **retorno?**”.

(ESR) Px: “Claro”.

(ESR) Px: “Eu ando na rua **repetindo a fala**”.

(ESR) Px: “Eu **decorei** tanto que estou acordando com a **fala na minha cabeça**”.

(ESR) Px: “.. Eu tive um pouco de dificuldades para **decorar**, mas eu achei que foi uma oportunidade única porque foi a primeira vez que eu fiz em outra língua”.

Acredito que o professor pré-serviço deve ser responsável por sua aprendizagem e entendo que proporcionar momentos de reflexão e avaliação do processo vivido é de fundamental importância tanto para os professores pré-serviço envolvidos no estudo quanto para a professora-pesquisadora.

O ponto de vista revelado, nos excertos acima, parece revelar que os professores pré-serviço acreditam que se houve treinamento, ensaios, repetição, houve melhora. É possível que esse discurso esteja ligado a algumas prescrições metodológicas sobre como ensinar e aprender línguas.

A análise também me fez refletir sobre a posição que ocupo na formação profissional

desses professores pré-serviço. Ao compartilhar pontos de vistas com os Aprendizes de língua tão bem quanto com os Professores de língua pode significar que minha postura está enraizada ora na preocupação com o desenvolvimento linguístico dos professores pré-serviço, ora com a formação profissional dos mesmos. Porém, é possível que eu, professora-pesquisadora, não tenha conduzido o processo de forma a desenvolver o espírito crítico-reflexivo dos envolvidos.

Os resultados provocaram em mim grande inquietação: as concepções dos professores pré-serviço sobre como ensinar e aprender línguas seriam reflexo das minhas próprias concepções como professora? Quais foram meus reais objetivos ao propor as oficinas de teatro em um curso de formação de professores?

Uma análise, com base em uma perspectiva crítico-reflexivo, me fez repensar minha própria prática, pois minhas falas parecem revelar marcas de um discurso também baseado em prescrições metodológicas, impedindo de aflorar um profissional mais crítico de minha própria prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão do ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras, especialmente da Língua Inglesa, que foi o foco deste estudo, é extremamente complexa e envolve inúmeros aspectos, dentre eles a metodologia empregada, os procedimentos adotados e as cognições dos professores pré-serviço e da professora-pesquisadora envolvidos.

Não me proponho a apresentar respostas, mas sintetizar e sistematizar algumas análises sobre as questões norteadoras do estudo, que se referem às cognições apresentadas pelos participantes.

Meu objetivo inicial foi o de levantar e analisar as cognições dos professores pré-serviço do III período de Letras de uma instituição de ensino superior de uma cidade do Alto Paranaíba e da professora-pesquisadora sobre o uso e as possíveis contribuições das Oficinas de Teatro no processo de ensino e aprendizagem e na formação do professor de Língua Inglesa. A partir deste, surgiram outros objetivos mais específicos, que foram de grande importância para o desenvolvimento da pesquisa. Busquei realizar um levantamento das cognições dos professores pré-serviço sobre o uso das Oficinas de Teatro em um curso de formação de professores de Língua Inglesa para a elaboração do instrumento primário de coleta; possibilitar a emergência de conglomerados de pontos de vista dos participantes; analisar os conglomerados de cognições dos participantes sobre o processo de ensinar e aprender LI e formar professores de LI e discutir possíveis significados de alguns pontos de vista sobre o uso e aplicabilidade das oficinas de teatro num curso de formação de professores.

A emergência de conglomerados de pontos de vista proporcionada pela abordagem metodológica usada nesta investigação, juntamente com as sessões reflexivas e o questionário, possibilitaram a triangulação dos dados. Foi uma proposta de análise qualitativa e interpretativista não só a respeito das diferentes maneiras de pensar e agir desses participantes, mas esperava que esses dados também me oferecessem subsídios para uma análise da minha própria prática didática e concepção de formação de professores dentro de uma perspectiva crítico-reflexiva.

Diante de toda análise feita, foi possível perceber nos resultados a ocorrência de múltiplos fatores, principalmente de ordem psicossocial que podem influenciar os comportamentos, ações e a tomada de posição dos participantes em relação ao contexto de aprendizagem.

As cognições apresentam marcas do tradicional discurso relativo à formação de professores, de prescrições metodológicas para a solução de problemas/dificuldades de aprendizagem. Dentre elas: como se deve aprender e ensinar a Língua Inglesa; o que é necessário, ou correto, fazer para ser eficiente; concepções de que saber a Língua Inglesa é ter fluência e pronúncia perfeita (*native-like*). Há indicações de que pronunciar bem/corretamente é um aspecto fundamental.

Chama a atenção a dicotomia presente nos cursos de Letras: “Desenvolvimento linguístico” de um lado e “Formação profissional” de outro. Parece possível concluir que, de uma forma geral, os professores pré-serviço deste estudo preocuparam-se com a proficiência linguística visando não só à docência, mas também seu próprio desempenho oral, o que é bastante desejável, mas que, por si, não faz deles o tipo de profissional esperado.

O mercado de trabalho exige profissionais cada vez mais qualificados e preparados para atuarem no ensino de língua. De acordo com Moraes e Amarante (1989), o perfil profissional esperado pelo mercado de trabalho envolve três aspectos: a) desempenho linguístico, especialmente na área de fluência oral; b) desempenho didático-pedagógico, ou seja, capacidade de tomar decisões de caráter programático e metodológico; c) desempenho interpessoal, que envolve, entre outros aspectos, criatividade, dinâmica, perspicácia e paciência.

Percebe-se, através dos resultados apresentados neste estudo, que a problemática do processo de formação de professores ainda é intrigante, tendo em vista a permanência do modelo de formação estruturada a partir da dicotomia preparação pedagógica/conhecimento específico da disciplina. Não se pode mais conceber o professor como mero técnico, transmissor de conhecimento, ou seja, é preciso que ele seja um profissional reflexivo, articulado e crítico e não só um aprendiz.

Para Lima (2001), a inserção do ato de pesquisar na ação pedagógica é um dos caminhos que possibilita a ultrapassagem de dicotomias do tipo produção/reprodução de conhecimentos no ato de ensinar e aprender.

Também foi possível perceber o papel significativo do professor em sala de aula, pois cabe a ele criar condições para o desenvolvimento de um ambiente favorável à aprendizagem dentro das expectativas de seus alunos. Sua posição sobre o que acontece em sala de aula pode ser decisiva e influenciar atitudes, motivação, autoestima e comportamento; o que pode ser confirmado pelas palavras de um dos professores pré-serviço durante a sessão reflexiva: “... Acho que nenhum trabalho teria ficado bom se a gente não tivesse a presença do professor para auxiliar-nos”. Acredito ser fundamental que as cognições dos aprendizes não

sejam ignoradas e que os professores de Língua Inglesa saibam quais são as aspirações, desejos e necessidades de seus aprendizes em relação à aprendizagem de uma LE.

No que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem da LI por meio das oficinas de teatro, devem ser levados em consideração seus aspectos cognitivo, afetivo, psicossocial, interacional e educacional. Quanto ao processo de formação de professores, acredito que as oficinas de teatro podem ter contribuído, embora com algumas limitações, para promover um momento de reflexão. Mas, espera-se que o professor pré-serviço, futuro professor e investigador de sua própria prática, tenha uma visão mais ampla da realidade a partir do momento que entender que a reflexão na ação é parte primordial no seu desenvolvimento e formação.

Gostaria de salientar que o uso das oficinas de teatro pode ser um caminho para professores que têm problemas com livros-textos que dão pouca ênfase à oralidade. Acredito que as oficinas podem favorecer um ambiente comunicativo e estimular o professor pré-serviço a produzir e expressar-se oralmente, tornando o contexto linguístico e social da sala de aula mais favorável a aquisição da Língua Inglesa. A professora pré-serviço Keylinha ao avaliar o uso das oficinas em um curso de formação de professores no questionário aplicado disse: “Acho muito gratificante para o curso de Letras, pois com as oficinas começamos a adquirir experiência e acabar um pouco com o medo e a timidez, que são uma das maiores barreiras. Também acrescentando melhorias na oralidade dentro e fora do curso”.

É relevante salientar que as cognições reveladas e analisadas, tanto dos professores pré-serviço quanto da professora-pesquisadora envolvidos neste estudo, são específicas desse contexto analisado. Portanto, em outros estudos, é possível que diferentes descobertas e reflexões sejam ou tenham sido feitas em relação ao tema investigado.

Acredito que, por sua natureza, este estudo suscita novas indagações. Minha expectativa é a de que ele desencadeie novas inquietações que motivem novas investigações na exploração tanto de aspectos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa quanto no processo de formação de professores de Língua Inglesa.

Futuros estudos poderiam se direcionar para algumas questões que não foram contemplados nesta investigação, como, por exemplo, questões ligadas à produção do material didático para as oficinas de teatro; as oficinas enquanto arte numa perspectiva educacional ou de formação de indivíduo, dentre outras.

Entendo que é dever dos cursos e dos profissionais que formam professores criar oportunidades de discussões que tenham por finalidade procurar meios para transformar a sala de aula tradicional num espaço privilegiado de reflexão e aprendizagem. Espero que esse

trabalho, além de enriquecer minha própria prática pedagógica e reflexiva como professora-pesquisadora, possa contribuir como o processo de formação tanto dos professores pré-serviço investigados quanto de outros.

REFERÊNCIAS

ABRAHAM, R. G.; VANN, R. J. Strategies of two language learners: A case study. In: WENDEN, A. & RUBIN, J. (Orgs.). **Learner strategies in language learning**. Londres: Prentice Hall, p. 85-102, 1987.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

_____. "The Interplay of Cohesion and Coherence in Native and Non- Native Academic Discourse". Tese de doutorado defendida na Universidade de Georgetown em Washington, D.C., 1984.

_____. Tendências na formação continuada do professor de língua estrangeira. In: **Apliemge - Ensino e Pesquisa**, Publicação da Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, n. 1, p.29-41, 1997.

_____. O professor de língua(s) profissional, reflexivo e comunicacional. In: **Horizontes de Linguística Aplicada**. Ano 3 – nº. 1. Brasília: UnB, 2004.

ALMEIDA FILHO, J.C.P (Org.). **O Professor de Língua Estrangeira em Formação**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

ALLWRIGHT, R. L. The importance of interaction in classroom language learning. In: **Applied Linguistics**, v. 5, n. 2, p.156 -171, 1984.

BARBOSA, M. A. Contribuição ao estudo de aspectos da tipologia de obras lexicográficas. In: **Revista Brasileira de Linguística**. São Paulo: v. 8, n. 1. p. 15-30. 1995.

BARBOSA, J.C.; WILLOUGHBY, P.; ROSENBERG, C.A; MRTEK, R.G. (1998) **Statistical Methodology**. Acad emerg Med (1998).

BARCELOS, A.M.F. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 1995.

_____. **Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: A Deweyan Approach**. Tese (Doutorado), The University of Alabama, Tuscaloosa, 2000.

_____. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.1, n.1, p.71-92, 2001.

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. In: **Linguagem & Ensino**, v.7, n.1, p.123-156, 2004a.

_____. Crenças sobre Aprendizagem e Ensino de Línguas: o que todo professor de línguas deveria saber. In: CAMPOS, M.C.P.; GOMES, M.C.A. (Org.). **Interações Dialógicas: Linguagem e Literatura na Sociedade Contemporânea**. Viçosa: Editora UFV, 2004b.

_____. Ser professor de Inglês: Crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de Letras. In: VIEIRA-ABRAÃO, M. H. (Org.). **Prática de Ensino de Língua Estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas: Pontes, 2004, p. 11-29.

_____. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAÃO, M. H. (Org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006. p. 15-41.

_____. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. (Org.). **Linguística Aplicada: múltiplos olhares**. Campinas: Pontes, 2007. p. 27-69.

_____. KALAJA, P. Conclusion: Exploring possibilities for future research on beliefs about SLA. In: KALAJA; P; BARCELOS, A. M. F. (Ed.). **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Dordrecht: Kluwer, 2003. p. 231-238.

BARCELOS, A. M.; BATISTA, F.; ANDRADE, J. C. Ser professor de inglês: crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de letras. In: VIEIRA-ABRAÃO, M. H. (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas: Pontes, 2004. p. 11-29.

BASSO, E. A. **A construção social das competências necessárias ao professor de língua estrangeira: entre o real e o ideal – Um curso de Letras em estudo**. Tese Doutorado em Linguística Aplicada – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2001.

BENEVIDES, A. S. **A leitura e a formação docente: a trajetória da prática da leitura de alunos/as do curso de Letras**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal, 2005.

_____. **A formação de professores do curso de letras: aspectos para uma prática reflexiva**. Revista Letra Magna. Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura - ano 03- n.05 -2º Semestre de 2006 ISSN 1807-5193.

BENSON, P. & LOR, W. Conceptions of language and language learning. **System**, v.27, n.4, p. 459-472, 1999.

BOAL, A. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A., 2005.

BORG, S. Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe, and do. In: **Language Teaching**, 2003, p. 81 – 109.

_____. The use of grammatical terminology in the second language classroom: A qualitative study of teachers' practices and cognitions. In: **Applied Linguistics**, 1999c. 20, 95–126.

BORK, A. V. B. **Aprendizagem de língua inglesa no ensino médio: um estudo empírico com a técnica de dramatização**. Dissertação de mestrado. Curitiba, 2005.

BREEN, M. Authenticity in the language classroom. In: **Applied Linguistics** 6, 1. Oxford, Oxford University Press, 1985, pp. 60-70.

BIGRAS, M.; DESSEN, M. A. O Método Q na avaliação psicológica: utilizando a família como ilustração. In: **Avaliação Psicológica**. Casa do Psicólogo, vol. 1, n. 2, 2002.

BIGRAS, M., LAFRENIERE, P.J. & ABIDIN, R.R. **Manuel d'utilisation de L'Indice de Stress Parental (ISP)**. North Towandawa, NY: Multi-Health System, 1996.

BRASIL. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Arte. Brasília: MEC/ SEB, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei nº. 9.394/96. **Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – Ensino Médio**. Brasília, MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Referenciais para a Formação de Professores**, dezembro de 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Proposta de Diretrizes para a formação Inicial de Professores da Educação Básica em curso de nível superior**. Brasília, maio de 2002.

BREEN, M. "Authenticity in the language classroom". In: **Applied Linguistics** 6,1. Oxford University Press, 1985.

BROWN, H.D. **Principles of Language Learning and Teaching**. New Jersey: Prentice Hall, 1994. Cap.4, 5, 6, p.74-153

_____. **Teaching by Principles-an interactive approach to language pedagogy**. Prentice Hall, 1994.

BROWN, S.R. "Q" technique and method: principles and procedures. In: BERRY WD, Lewis-Beck MS editors. **New tools for social scientists: advances and applications in research methods**. Beverly Hills: Sage University Press; 1986. p.57.

BROWN, S. R. On the taking of averages: variance and factor analyses compared. **Operant Subjectivity**, Kent, v. 22, p. 21-37, 1999.

BROWN, S. R. **Q methodology as the foundation for a science of subjectivity**. 1996. Disponível em: <http://facstaff.uww.edu/cottlec/Qarchive/science.htm>. Acesso em: 18 mar. 2008.

BRUFFEE, K. A. (1986). Social construction, language, and the authority of knowledge: A bibliographic essay. **College English**, 48 (8): 773-790.

CAPLAN, S. Using focus group methodology for ergonomic design. **Ergonomics**, v. 33, n. 5, p. 527-33, 1990.

CARVALHO, A. B. Vocabulário e leitura: pontos de vista de professores revelados pela metodologia “Q”. Dissertação de Mestrado, Linguística Aplicada. 2008.

CAVALCANTI, M. C. Reflexões sobre a Prática como Fonte de Temas para Projetos de Pesquisa para a Formação de Professores de L.E. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P.(org.) **O Professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999.

CAVALCANTI, M. C.; MOITA LOPES, L. P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n.7. 1991. p. 133-144.

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras – ocupação ou profissão. In: LEFFA, V. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras – construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2001. p. 21-40.

_____. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. *Linguagem & Ensino*, Vol. 8, No. 1, 2005, p.101-122.

COOK, C. H. **The play way: an essay in educational method**. London: Heinemann, 1917.

CORTAZZI, M., & JIN, L. Cultures of learning: Language classrooms in China. In H. Coleman (org.), **Society and the language classroom** Cambridge: Cambridge University Press, p. 169-203, 1996.

COURTNEY, R. **Jogo, teatro e pensamento: as bases intelectuais do teatro na educação**. São Paulo, Perspectiva, 1980.

_____. **Jogo, Teatro e Pensamento**. as bases intelectuais do Teatro na Educação. São Paulo: Perspectiva, 2001.

CRISTÓVÃO, V. L. Aprendendo a planificar o próprio trabalho: gêneros textuais na formação de professores de língua estrangeira. In: CRISTÓVÃO, V. L.; NASCIMENTO, E. (Orgs.). **Gêneros textuais: teoria e prática II**. Palmas; União da Vitória, PR: Kaygange, 2005. p. 153-62.

CUNHA, M.C.K. **Ambientes de aprendizagem em aulas de língua estrangeira: percepções de aprendizes revelados pela Metodologia Q**. 2005. 248f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de estudos da Linguagem, Universidade estadual de Campinas, Camoinas, 2005.

_____. A Técnica Q: coletando dados subjetivos na área de linguística Aplicada. In: In: FIGUEIREDO, C. A. ; JESUS, O. F. de (Org.) **Linguística Aplicada: aspectos da leitura e do ensino de línguas**. Uberlândia: EDUFU, 2006 (Linguística IN FOCUS, 3).

DAMÁSIO, A. R. **O Mistério da Consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si**. Sao Paulo: Companhia das Letras, 2000.

_____. **Em busca de Espinosa: Prazer e dor na ciência dos sentimentos**. Paulo: Companhia das Letras, 2004.

DENNIS, K.; GOLDBERG, A. P. Weight control self-efficacy types and transitions affect weight loss outcomes in obese Women. **Addictive Behaviors**, Oxford, v. 21, p. 102-116, 1996.

DENZIN, N. **The research act**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1984.

DEWEY, J. (1933). **How we think**. Chicago: Henry Regnery, 1996.

_____. (1933). **John Dewey on education: Selected writings**. Chicago: University of Chicago Press, 1979.

DIAS, C. A. **Grupo Focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas**. Informação e Sociedade: Estudos – v. 10, n.2, 2000.

DINIZ, T. F. N. Ensino de inglês através de técnicas de teatro. In: PAIVA, V. L. M. de O. (Org.) **Ensino de Língua Inglesa: Reflexões e experiências**. Campinas: Pontes; Minas Gerais: Departamento de Letras Anglo Germânicas. UFMG, 1996, p.115-122.

DONATO, R. Vygotskian contributions to understanding the foreign and second language classroom. In: **World Congress of Applied Linguistics**, 11, 1996, Finland: AILA.

DUARTE, V. L. C. **Aprendendo a aprender, experienciar, refletir e transformar: um processo sem fim**. Tese de doutorado. São Paulo, PUC-SP, 1996.

_____. Living drama in the Classroom: Uma proposta de abertura à aprendizagem significativa. In: **Revista do programa de estudos pós-graduados em Psicologia da Educação PUC-SP**, vol. 12. São Paulo, educ.

_____. Transformando Doras em Carmosinas: Uma Tentativa Bem Sucedida. In: MARIA ANTONIETA ALBA CELANI. (Org.). **Professores e Formadores em Mudança. Relato de um Processo de Reflexão e Transformação da Prática Docente**. Campinas: Mercado de Letras , 2003, v. , p. 37-53.

DUDAS, T. L. Investigando as representações do professor de inglês da rede pública sobre sua prática docente. In: CELANI, M A. A. (Org.). **Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 161-74.

DUFU, B. **Teaching myself**. Oxford: Oxford University Press, 1994.

DUTRA, D. P. Professores em formação e a prática reflexiva. . In: **Anais do III Congresso da APLIEMG**. Belo Horizonte, 2000. p. 35-41.

DUTRA, D. P.; MELLO, H. A prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores de língua inglesa. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.) **Prática de Ensino de Língua Estrangeira: Experiências e Reflexões**. Campinas, Pontes, p. 31-44. 2004.

EL-DASH; SCALEANTE, **Atitudes de frequentadores de cavernas: um estudo usando Metodologia Q**. Anais do XXVIII Congresso Brasileiro Espeleologia, Campinas SP, 05 a 07 de junho de 2005. Sociedade Brasileira de Espeleologia.

ERICKSON, F. Qualitative methods in Research on Teaching. In: Wittrock, M. C. (org.) **Handbook of research on Teaching**. 3. ed. New York: Macmillan, 1986. p. 119-161.

EHRMAN, M. E. & OXFORD, R. Cognition plus: correlates of language learning success. **Modern Language Journal**, v. 79, n. 1, p. 67-89, 1995.

FIGUEIREDO, C. A. **Leitura crítica: mas isso faz parte do ensino de leitura? – subsídios para a formação de professores de língua estrangeira**. 2000. 255 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

FRANZONI, P. H. **Nos bastidores da comunicação autêntica: uma reflexão em Linguística Aplicada**. Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual da Unicamp, 1992. 98p.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, M. T. A. A pesquisa na perspectiva sócio-histórica: um diálogo entre paradigmas. In: **26ª Reunião Anual da Anped - Novo Governo. Novas Políticas? Poços de Caldas, 2003** CD-ROM, v. 1.

GARCÍA. Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma Mudança Educativa**; trad. Isabel Narciso. Porto: Porto, 1999.

GARDNER, R. C. The socio-educational model of second- language learning: Assumptions, finding, and issues. **Language Learning**, v.38, n.1, p.101-126, 1988.

_____. (1990). Attitudes, motivation, and personality as predictors of success in foreign language learning. In: T. Parry & C. Stansfield (Eds.), **Language aptitude reconsidered** (p. 179-221) Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

GARDNER, R., P. TREMBLAY and A. M. MASGORET (1997) Towards a full model of second language learning: an empirical investigation. In: **The Modern Language Journal**, 81: 344-362

GERALDI, J.W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes.1991.

GIL, G. Mapeando os estudos de formação de professores de línguas na Brasil. In: FREIRE,

M. Abrahão. M.H., & A.M. BARCELOS (Eds.), **Linguística Aplicada e contemporaneidade**. Campinas: Pontes, 2005.

GIMENEZ, T. (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Editora UEL, 2002.

_____. Tornando-se professor de inglês: Experiências de formação inicial em um curso de Letras. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. **Prática de Ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas: Pontes, 2004.

GOFFMAN, E. **Ritual de la Interacción**. Buenos Aires; Tiempo Contemporâneo, 1970.

GRIFFIN, P. & M. COLE. Current activity for the future: The Zo-Ped. In: B. Rogoff & J. V. Wertsch (org.). **Children's Learning in the Zone of Proximal Development** (p. 145-164). San Francisco: Jossey Bass, 1984.

HALL, G; HORD, S. **Change in schools**. New York: Suny Press, 1987.

HOLDEN, S. **Drama in Language Teaching**. Longman Handbooks for Language Teachers. General Editor: Donn Byrne. Longman Group Ltd. 1981.

HOLEC, H. The learner as manager: Managing learning or managing to learn? In: WENDEN, A. RUBIN, J. (Ed.) **Learner strategies in language learning**. London: Prentice Hall, p. 145-156, 1987.

HORWITZ, E. Using students' beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. **Foreign Language Annals**, v.18, n.4, p.333-340, 1985.

_____. Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign anxiety scale. **TESOL Quarterly**, v. 20, n. 559-562, 1986.

_____. Language Anxiety and Achievement. **Annual Review of Applied linguistics**, v. 21, p. 112- 126, 2001.

HURD, S. (2002) **Taking account of affective learner differences in the planning and delivering of language courses for open, distance and independent learning**. Subject Center. Conference Proceedings: Open University, 2002.

JAPIASSU, R. **Metodologia do Ensino de Teatro**. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

_____. Ensino do teatro e políticas educacionais. In **Revista da FAEEBA**, Salvador, n. 10, jul./dez. 1998

JOHNSON, D. Focus groups. In: ZWEIZIG, D. et al. **Tell it!** Evaluation sourcebook & training manual. Madison: SLIS, 1994.

JORGE, E. G.. **A Produção Oral em língua Inglesa: Atividades teatrais como possibilidade**. Dissertação de mestrado em Linguística Aplicada. PUC/SP, 2006.

KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Ed.). **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Dordrecht: Kluwer, 2003.

KERN, R. G. **Students' and teachers' beliefs about language learning**. Foreign Language Annals, Alexandria, v. 28, n. 1, p. 71-92, 1995.

KLEIMAN, A. B. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes, 1989.

_____. (org) **A formação do professor**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

KRASHEN, S. D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Prentice-Hall International, 1987.

KOUDELA, I. D. **Jogos Teatrais**. São Paulo, Perspectiva, 1984.

_____. **Brecht na pós-modernidade**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

_____. **Jogos Teatrais**. 4. ed. São Paulo : Papyrus. 2002.

_____. **Pedagogia do Teatro**. In: Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós- Graduação em Artes Cênicas (4: 2006: Rio de Janeiro). **Anais/ do IV Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas**. Organização RABETTI, Maria de Lourdes. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006.

KRISH, P. A Roleplay activity with distance learners in an English language classroom. In: **The Internet TESL Journal**, v.7, n.7, July 2001. Disponível em: <<http://iteslj.org/Article/Krish-Roleplay.html>.> Acesso em: 16 jul. 2009.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão**. Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-355.

LENNON, P. Investigating fluency in EFL: a qualitative approach. In: **Language Learning**, v. 40, n. 3, p. 387-417, 1990.

LIBERALI, F. C. As linguagens das reflexões. In: MAGALHÃES, M. C. (org.) **A formação do professor como um Profissional Crítico**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

LIMA, Maria do Socorro Lucena. **A Hora da Prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e a ação docente**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

LOPES, J. **Pega teatro**. São Paulo: Papyrus, 1989

LUCCI. M.A. **A Proposta de Vygotsky: A Psicologia Sóciohistórica 1. Profesorado**. Revista de currículum y formación del profesorado, 10, 2 (2006) <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev102COL2port.pdf>

LUCK, H. **Pedagogia interdisciplinar**. Petrópolis. Vozes. 1998.

_____. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos.** 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MADSEN, H. S., BRUCE, L. B, RANDALL, J. Evaluating Student Attitudes Toward Second-Language Tests. In: HORWITZ, E. K. YOUNG, D. J. *Language Anxiety.* New Jersey: Prentice Hall, 1991.

MAGALHÃES, M. C. (org.) **A formação do Professor como um Profissional Crítico.** São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

MAGNUS, S. de P. F. **Estratégias de Aprendizagem em Língua Estrangeira: um Estudo “Q”.** Dissertação de mestrado. UNICAMP Campinas, junho de 2005.

McDEMOTT, R. Why information technology insíred but connot deliver knowledge management. In: LESSE. **Knowledge and communities.** Woburn: Butterworth-Heinemann, 2000.

MCLAREN, P.; GIROUX, H. Formação do professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade.** 6 ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 125-54.

McKEOWN, B e THOMAS, D. **Q Methodology.** Newbury Park: Sage Publications. Series Editor: Michael S. Lewis-Beck, University of Iowa, 1988. 83p.

MESKELL, A. G.; SANDER, Lucia V. O teatro como instrumento no ensino de uma língua estrangeira. In: **Educação,** Brasília, v. 5, n. 20, p. 72-79, abr.jun 1976.

MILLER, L. & GINSBERG, R. B. Folklinguistic theories of language learning. In B. F. Freed (org.), **Second language acquisition in a study abroad context** Amsterdam: John Benjamins, p. 293-315, 1995.

MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de Linguística Aplicada.** Campinas: Mercado das Letras, 1996, p.190.

_____. **Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de língua.** Campinas: Mercado de Letras, 1986.

_____. **Oficina de Linguística Aplicada – a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas: tendências atuais da pesquisa na área de ensino/aprendizagem de línguas no Brasil.** São Paulo: Mercado das Letras, 2003.

MORAES, T.; AMARANTE, M. F. S. Projeto pedagógico do Instituto de Letras. In: Revista do Instituto de Letra, vol. 8. Campinas: PUCCAMP, 1989. p. 123-141.

MORENO, J. L. **O teatro da espontaneidade.** São Paulo: Summus, 1984.

MORROW, K; JOHNSON, K. **Communication in the classroom: Applications and methods for a communicative approach.** Longman, Inc., 19 West 44Th street, New York, NY, 1981.

MOTTA-ROTH, D. De receptor de informação a construtor de conhecimento: o uso do *chat* no ensino de inglês para formandos de Letras. In: LEFFA, V. (Org.). **O professor de línguas**

estrangeiras: construindo a profissão. Pelotas: Educat, 2001. p. 175-92.

NETO, O. C.; MOREIRA, M. R. SUSCENA L. F. M. Grupos Focais e Pesquisa Social Qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. In: **XIII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais**. Ouro Preto-MG. 4 a 8 de novembro de 2002.

NOVA, S. P. de C. C.; SOUZA, L. N. de. **Role-Play (Jogo de Papeis)**: Uma Modalidade Didática Alternativa no Ensino da Contabilidade. Disponível em: http://www.ead.fea.usp.br/Semead/9semead/resultado_semead/trabalhosPDF/419.pdf

NUNAN, D. **Second language teaching & learning**. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1999.

_____. **Research methods in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

OLIVEIRA, M. K. de. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: **Piaget, Vygotsky, Wallon**: Teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

OLIVEIRA, J. G. O país chamado leitura e a descoberta do Sr. “Q”: Um estudo sobre os pontos de vista dos professores de inglês revelados pela metodologia “Q”. 2009. Dissertação de mestrado, LA - Unicamp.

_____. **Vygotsky – Aprendizado e desenvolvimento**: Um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, I., & SERRAZINA, L. A reflexão e o professor como investigador. In: GTI (Ed.), **Reflectir e investigar sobre a prática profissional** (p. 30-42). Lisboa: APM, 2002.

OXFORD, R. L. Anxiety and the language learner: new insights. In: ARNOLD, J. **Affect in Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

PAIVA, V. M. O. **Memórias de aprendizagem de professores de língua inglesa**. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/narprofessores.htm>>. Acessado em 31/05/2008.

PAIVA, V. L. M. A LDB e a Legislação Vigente sobre o Ensino e a Formação de Professor de Língua Inglesa. In: STEVENS, C.M.T. **Caminhos e colheitas**: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: Ed. UNB, 2004.

PAJARES, F. M. **Teachers’ beliefs and educational research**: cleaning up a messy construct. Review of Educational Research, v. 62, n. 3, p. 307-332. 1992.

PEREIRA, L.M. B; MONTAGNARI, E.F. **Teatro-Educação**: subsídios para a construção de uma categoria prática em arte-educação. SL, 2003.

PEZENTE, R. Diários reflexivos e grupos de discussão: a polifonia e os discursos presentes em uma aprendizagem reflexiva. In: CRISTÓVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. (Orgs.). **Gêneros textuais**: teoria e prática II. Palmas; União da Vitória: Kayganguê, 2005. p. 175-88.

PHILLIPS, E. M. The Effects of Language Anxiety on Students' Oral Test Performance and Attitudes. *Modern Language Journal*, v.76, p. 14-26, 1992.

POPE, M. L.; KENN, T. R. **Personal construct, psychology and education**. London: Academic Press, 1981.

POPPER, K. **The logic of scientific discovery**. New York: Basic Books, 1959.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 2002.

REVERBEL, O. **O Teatro na Sala de Aula**. 2 ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1979.

_____. **Um Caminho do Teatro na Escola**. São Paulo: Scipione, 1997.

RIBEIRO, J. B. A contribuição do teatro à educação. In: **Teatro, ensino e prática**. IRLEY MACHADO... [et al], (organizadores) Uberlândia: EDUFU, 2004. 205p.

RICHARDSON, V. The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In: SIKULA, J.; BUTTERY, T. J.; GUYTON, E. (Ed.). **Handbook of Research on Teacher Education**. New York: Simon Schuster Macmillan, 1996. p. 102-119.

RILEY, P. Learners' representations of language and language learning. **Mélanges Pédagogiques C.R.A.P.E.L.**, v.2, p.65-72, 1989.

_____. Aspects of learner discourse: Why listening to learners is so important. In: ESCH, E. (org.) **Self-access and the adult language learner**. London: Centre for information on language teaching, p. 7-18, 1994.

_____. The guru and the conjurer: aspects of counseling for self-access. In P. BENSON, & P. VOLLER (orgs.), **Autonomy and independence in language learning**. New York: Longman, p. 114-131, 1997.

ROGOFF, B., C. MALKIN & K. GILBRIDE. Interaction with babies as guidance in development. In: B. Rogoff & J. Wertsch (Org.). **Children's Learning in the Zone of Proximal Development** (p. 31-44). San Francisco: Jossey Bass, 1984.

ROMERO, T. R. S. **A interação coordenador e professor: um processo colaborativo**. 1998. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – LAEL – PUC- SP. Disponível em: LEFFA, V. J. (compilador) **CD TELA (Textos em Língua Portuguesa Aplicada)**2. Publicação Eletrônica de Linguagem e Ensino, Curso de Mestrado em Letras, Universidade Federal de Pelotas, 2000.

_____. Características lingüísticas do processo reflexivo. In: : MAGALHÃES, M.C.C. (Org.) **A formação do professor como um profissional crítico: Linguagem e reflexão**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 189- 202.

SANTOS, S. R; SCHOR, N. **Vivências da maternidade na adolescência Precoce**. *Rev. Saúde Pública*, 2003. 37 (1):15-23.

SAVIANI, D. A resistência ativa contra a nova lei de diretrizes e bases da educação. In: **Princípios**: revista teórica, política e de informação. São Paulo, n.4, p.66-72, dez./97-jan./98.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner**: how professionals think in action. London: Cambridge Circus, 1983.

_____. **Educating the reflective practitioner**. San Francisco: Jossey-Bass, 1988.

_____. **Educating the reflective practitioner**. San Francisco: Jossey-Bass. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. 281- 294.

SCOVEL, T. The Effect of Affect on Foreign Language Learning: A review of the Anxiety Research. In: **Language Learning**, v. 28, n.1, p.129-142, 1978.

SELL, D. K.; BROWN, S. R. Q Methodology as a bridge between qualitative and quantitative research: application to the analysis of attitude change in foreign study program participants. In: VACCA, J. L.; JOHNSON, H. A. (Ed.). **Qualitative research in education**. Kent: Bureau of Educational Research and Services, Kent State University. 1984. p. 79-87.

SILVA, K. A. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes de Letras (inglês)**. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – IEL, UNICAMP, Campinas, 2005.

_____. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. In: **Linguagem & Ensino**, v.10, n.1, p.235-271, jan./jun.2007

SILVA, L. O. **Crenças sobre aprendizagem de língua estrangeira de alunos formandos de Letras**: um estudo comparativo. 2001. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2001.

SILVA, D. M. M. da. **Teatro na escola**: a percepção dos alunos do ensino Médio sobre uma experiência na escola agrotécnica Federal de Colorado do Oeste – RO. Dissertação de mestrado. Cuiabá, 2008

SILVA, A. da; MARGONARI, D. M. O que revelam os relatórios de Estágio Supervisionado sobre a formação de professores de Língua Inglesa. **Contexturas**, v. 7, p. 39-53, 2003/2004.

SILVA, A. M.; PINHEIRO, M. S. F; FRANÇA, M. N. **Guia para normalização de trabalhos técnico-científicos**: projetos de pesquisa, monografias, dissertações e teses. 5. ed. Uberlândia: UFU, 2005.

SMITH, S. M. **The Theater arts and the teaching of second languages**. Addison-Wesley Publishing Company. 1955.

SMITH, J. Teacher's work and the politics of reflection. In: **American Educational Research Journal**, v. 29 n. 2, p. 267-300, 1992.

SPIELBERGER, C. D., GONZALES, H. P., FLETCHER, T. Test Anxiety Reduction,

Learning Strategies, and Academic Performance. In: O'NEIL, H. F. AND SPIELBERGER, C. D. **Cognitive and Affective Learning Strategies**. New York: Academic Press, 1979.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro**. São Paulo, Perspectiva, 1963.

_____. **Improvisação para o Teatro**. Coleção Estudos, n. 62. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

_____. **Jogos Teatrais : O Fichário de Viola Spolin**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

_____. **O Jogo Teatral no Livro do Diretor**. São Paulo: Perspectiva, 2001b.

STEPHENSON, W. **The study of behavior**. Chicago: The University of Chicago Press, 1953.

_____. The shame of science. **Ethics in Science & Medicine**, Oxford, v. 5, p. 25-38, 1978.

_____. **Q-Methodology, interbehavioral psychology and quantum theory**. Psychological Record, Gambier, v. 32, p.235-248, 1982.

_____. **Newton's fifth rule and Q methodology**: application of educational psychology. Am psychol, 1980. 35:882-9.

STRICKLIN, M. Seminário de Introdução à Metodologia "Q". Teresópolis- RJ, maio de 2002.

TAVARES, C. N. V.. A (de)terminação da estrutura na oralidade em língua estrangeira: um estudo das dissonâncias nas histórias de aprendizagem de uma língua estrangeira. In: FIGUEIREDO, C. A. ; JESUS, O. F. de (Org.) **Linguística Aplicada: aspectos da leitura e do ensino de línguas**. Uberlândia: EDUFU, 2006 (Linguística IN FOCUS, 3).

TAVARES, R. O jogo teatral na sala de aula. In: **Teatro, ensino e prática**. IRLEY MACHADO... [et al], (organizadores) Uberlândia: EDUFU, 2004. 205p.

TELLES, J. A. **Teatro Improvisacional e desempenho estratégico em Língua Estrangeira**. São Paulo: PUC, 1991. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1991.

_____. **Being a language teacher**: stories of reflection on language and pedagogy. 1996. Tese (Doctor of Philosophy) –Graduate Department of Education. University of Toronto.

_____. Introdução. In: MAGALHÃES, M.C.C. (Org.) **A formação do professor como um profissional crítico**: Linguagem e reflexão. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 7-20.

_____. Modos de representação: O espetáculo teatral como dispositivo de reflexão e representação do desenvolvimento do professor: In: ABRAHÃO, M.H.V. (Org.) **Prática de ensino de língua estrangeira**: experiências e reflexões. Campinas: Pontes Editores, 2004.

_____. Pesquisa educacional com base nas artes e reflexão compartilhada: por formas alternativas de representação da docência e do conhecimento dos professores. Tese (Livre-

Docência) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, 2005.

THOMAS, L.; HARRY-AUGSTEIN, S. **Self-organized learning**: foundations of a conversational science for psychology. London: Routledge and Kegan Paul, 1985.

TICKS, L. K. Representações de conceitos de linguagem, ensino e aprendizagem e de papéis no discurso de professores de inglês recém-formados. In: **Linguagem em (Dis)curso** - LemD, Tubarão, v. 7, n. 2, p. 173-193, mai./ago. 2007.

TONINI, C. C. **Representações sociais do processo saúde de trabalhadores rurais**: via Metodologia Q - no distrito de Arraio do Só, município de Santa Maria, R.S. Dissertação de mestrado. Santa Maria, R. S. 2006

VAUGHN, S.; SCHUMM, J. S., SINAGUB, J. M. **Focus groups interviews in education and psychology**. California: SAGE Publications Inc., 1996.

VASCONCELOS, T. Supervisão como um “TEAR”: Estratégias emergentes de “andaimação” definidas por supervisoras e supervisionadas. In: **Revista da Educação**. vol. XV, nº 2, 2007 p. 5 - 26.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Teoria e Prática na Formação Pré-serviço do Professor de Língua Estrangeira. In: GIMENEZ, T. **Trajetórias na Formação de Professores de Línguas**. Londrina: UEL, 2002. p. 59-76.

_____. **Prática de ensino de língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 2004.

_____. Formação inicial e o desenvolvimento profissional do professor de línguas Estrangeiras: práticas e pesquisas. In: **Horizontes de Linguística Aplicada**. Ano 5 – n. 2. Brasília: UnB, 2006

_____. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS A. M. F; VIEIRA-ABRAHÃO M. H. (orgs) **Crenças e Ensino de Línguas**: Foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

VILELA, M. **Estudos de lexicologia do português**. Coimbra: Livraria Almedina, 1994.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **Thought and language**. Cambridge: MIT Press, 1987.

_____. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Icone, 1988.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WELLS, G. Using L1 to master L2. **The Canadian Modern Language Review**, v. 54, n. 3, p. 343-53, Apr. 1998.

WENDEN, A. Helping language learners think about learning. **ELT Journal**, v.40, n.1, p.3-12, 1986.

WENGER, E. **Communities of practice: learning, meaning, and identity**. New York: Cambridge University Press, 1998.

WENGER, E. & Snyder, W. M. **Communities of Practice: The Organizational Frontier**. Harvard Business Review, jan-feb., 2000, p. 139-145.

WILLIAMS, M.; BURDEN, L. R. **Psychology for language teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

WOOD, D., J. BRUNER & G. ROSS (1976). The role of tutoring in problem solving. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, 17, 89-100.

YANG, N-D The relationship between EFL learners beliefs and learning strategy use. In: **System**, 1999. 27: 515 – 535.

ZEICHNER, K. Concepções de prática reflexiva no ensino e na formação de professores. In: _____. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993, p. 29-52.

_____. Formação de professores reflexivos para a educação centrada nos alunos: possibilidades e limites. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003.

APÊNDICES

**Apêndice A -
Quatro de Distribuição**

QUADRO DE DISTRIBUIÇÃO

Menos semelhante ao meu ponto de vista				Neutro / Não relevante / Ambíguo			Mais semelhante ao meu ponto de vista			
-5	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	+5
(1)										(1)
	(2)								(2)	
		(3)						(3)		
			(5)				(5)			
				(7)		(7)				
					(9)					

45 assertivas

Apêndice - B
Folha de instruções



Universidade Federal de Uberlândia



INSTITUTO DE LETRAS E LINGÜÍSTICA

Instruções para a distribuição dos cartões:

Você tem um conjunto de 52 cartões contendo afirmações que expressam diferentes opiniões sobre o uso das oficinas de teatro no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (LE). Distribua as afirmações no marcador de distribuição de modo que melhor representem sua opinião.

Menos semelhante ao meu ponto de vista			Neutro / Não relevante / Incerto					Mais semelhante ao meu ponto de vista		
-5	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	+5
(1)	(2)	(3)	(5)	(7)	(9)	(7)	(5)	(3)	(2)	(1)

Ordenando os cartões em colunas/fileiras, em pontos ao longo do contínuo que vai de **-5** a **+5**, você apresenta seu ponto de vista sobre as questões colocadas nos cartões.

Porém, para facilitar e para obtermos melhores resultados, siga os seguintes passos:

A) Primeiramente leia todas as afirmativas nos cartões para se familiarizar com elas. À medida que isto é feito, distribua os cartões em duas pilhas:

A.1 Coloque à sua esquerda aqueles que são, para você, **aspectos menos semelhantes ao seu ponto de vista.**

A.2 Coloque à sua direita aqueles que são, para você, **aspectos mais semelhantes ao seu ponto de vista.**

B) Agora com o quadro de distribuição à sua frente faça a distribuição dos cartões sobre ele da seguinte forma:

B.1 Examinando os itens do lado esquerdo selecione **um** que considera meno **significativo/importante** e coloque-o abaixo da coluna **-5**.

B.2 Voltando-se para o lado direito selecione **um** item que considera mais **significativo/importante** e coloque os abaixo da coluna **+5**. Estas colunas representam seus pontos de vista /sentimentos mais fortes.

B.3 Repetindo o processo coloque **dois** itens sob as colunas **-4** e **+4** do marcador de distribuição.

B.4 Continue o processo com as colunas **-3** e **+3** (**três** itens cd.), **-2** e **+2** (**cinco** itens cd.) e **-1** e **+1** (**sete** itens cd.) até chegar à coluna **zero: Neutro / Não relevante / Incerto (com nove itens)**. Revise, faça ajustes, reorganize se for necessário para assim melhor refletir suas opiniões.

B.5 Finalmente, preencha os dados da ficha do gabarito (que são totalmente sigilosos) transcrevendo para este **apenas os números** dos itens distribuídos.

Agradeço muito a cooperação!!

Professora mestranda Margarete Afonso Borges Coelho.

Apêndice - C
Folha do gabarito (Distribuição Q)



Universidade Federal de Uberlândia



INSTITUTO DE LETRAS E LINGÜÍSTICA

GABARITO:

CÓDIGO: _____

Nome: Sexo: F. M.

Fone e e.mail: Data: ___/___/___

Período do curso de Letras:.....

Tempo total de estudos da língua estrangeira (LE):

1) Menos de 1 ano.

2) entre 1 e 2 anos.

3) Entre 3 e 4 anos.

4) Mais de 4 anos.

Menos semelhante ao meu ponto de vista			Neutro / Não relevante / Incerto				Mais semelhante ao meu ponto de vista			
-5	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	+5
(1)										(1)
	(2)								(2)	
		(3)						(3)		
			(5)				(5)			
				(7)		(7)				
					(9)					

Reflexões, comentários, justificativas e esclarecimentos sobre as assertivas das colunas -5 e +5:

.....
.....
.....

Reflexões, comentários, justificativas e esclarecimentos sobre outras assertivas.

.....
.....
.....

Comentários sobre a metodologia de coleta de dados:

.....
.....
.....

Apêndice - D
Matriz fatorial

Matriz fatorial com (X) indicando a definição dos participantes em cada grupos

Loadings

QSORT	1	2	3	4
1 1F1	0.6798X	-0.1601	-0.2102	0.0436
2 2F2	0.4425X	-0.1055	-0.3661	-0.2099
3 3F2	0.8370X	0.2818	-0.0275	0.0499
4 4F2	0.3816X	0.2414	-0.1420	-0.1293
5 5F2	0.4950X	0.4705X	0.2886	0.2677
6 6F2	0.6964X	0.4051X	-0.0482	-0.1451
7 7F2	0.5679X	-0.2676	0.3249	0.3399
8 8F2	0.5743X	-0.2942	0.3674	0.4576X
9 9F2	0.6432X	0.0456	0.4075X	-0.1390
10 10F3	0.6311X	-0.0886	0.1159	-0.1743
11 11F4	0.3214	0.6715X	0.4004X	0.2849
12 12F4	0.7108X	0.3559	-0.0318	0.3256
13 13F4	0.6810X	0.0196	0.1677	0.3266
14 14M3	-0.0211	0.3339	-0.3039	0.4227X
15 15F4	0.1732	0.3441	-0.2919	-0.2116
16 16F3	0.4690X	-0.0177	0.0820	0.3325
17 17F2	0.4996X	0.3927	0.2863	-0.0949
18 18F2	0.2349	0.4111X	0.2719	-0.2093
19 19F2	0.6703X	0.0030	-0.2646	-0.0989
20 20M3	0.1023	0.2976	0.0183	0.0445
21 21M3	0.0715	0.1926	-0.3738	0.4371X
22 f22p	0.6105X	0.3970X	0.4786X	0.0079

Apêndice - E

Valores para cada sentença

Apresento a seguir um quadro contendo as afirmativas que diferenciam as perspectivas dos quatro grupos, ou seja, os valores para cada sentença nos quatro grupos.

Factor Q-Sort Values for Each Statement

Grupos - Valores para cada sentença					
No.	Sentenças	Grupos			
		A	B	C	D
1	O impedimento maior para esta prática é a postura descompromissada do próprio aluno.	1	0	0	-1
2	Uma grande dificuldade dos alunos nas oficinas é a pronúncia.	2	-2	-2	0
3	A avaliação inibe quem tem dificuldades.	2	-4	0	0
4	O ambiente nas oficinas de teatro é tenso, desconfortável e eu não me sinto a vontade.	-5	-4	-4	-4
5	O trabalho deve ser avaliado não é quantitativamente, mas, principalmente, qualitativamente.	1	0	1	0
6	Todos os alunos devem estudar todos os textos apresentados nas oficinas.	1	-1	-1	-2
7	As oficinas são um artifício pedagógico positivo que facilita e acelera o aprendizado	4	2	2	3
8	O aproveitamento das oficinas está ligado ao tipo de personalidade e ao estilo de aprendizagem do aluno.	0	1	0	1
9	O nervosismo e estresse que as oficinas provocam, prejudicam o desempenho e a aprendizagem dos alunos.	-1	-1	1	0
10	O professor deve considerar essa proposta como um trabalho interdisciplinar, especialmente com a disciplina Artes ou com a Prática de ensino de L.E.	0	1	2	-2
11	A fluência e o vocabulário melhoram com a prática das oficinas.	4	2	2	5
12	O importante que se faça uma sinopse da apresentação em português para melhor compreensão do público.	0	0	1	0
13	O tempo gasto com as oficinas poderia ser melhor aproveitado com conteúdos mais importantes para a aprendizagem.	-4	-1	0	-5
14	Os temas devem surgir dos próprios alunos.	0	0	0	1
15	As oficinas limitam a troca de conhecimento e/ou experiência entre alunos-alunos e entre alunos professores.	-2	-2	-4	-1
16	As oficinas de teatro devem ser desenvolvidas como elemento curricular extra, desvinculada da avaliação.	-1	0	-1	3
17	O professor deve buscar excelência na interpretação por parte de todos.	-3	-5	-5	-3
18	As críticas do público, que infelizmente espera a apresentação de profissionais é algo frustrante.	-2	-1	0	-1
19	As oficinas de teatro não são eficientes para todos os alunos.	-3	-2	-2	1
20	Com as oficinas de teatro ficamos mais próximos da realidade, ou seja, das situações do uso real da L.E.	5	3	2	0
21	O figurino é importante para dar mais veracidade ao trabalho.	1	1	0	-1
22	Há interesse na participação, mas a timidez, uma barreira.	1	1	1	3
23	Acho chato ter que decorar os textos e/ou as falas.	-1	0	-2	2
24	O professor deve sentar com os alunos, checar a pronúncia e a entonação e tentar minimizar a heterogeneidade.	3	3	4	2
25	Qualquer professor, mesmo sem maior contato/conhecimento da técnica das oficinas pode fazer o uso dela em suas aulas.	0	1	2	-4
26	Pessoas com maior facilidade de pronúncia e memorização tiram melhor proveito das oficinas.	0	0	-1	-1
27	As oficinas funcionam para os alunos mais extrovertidos.	-2	0	-1	0
28	Nas oficinas os alunos não têm liberdade de interagir e usar a L.E. de forma criativa.	0	-2	-3	4
29	As oficinas são boas para aqueles alunos mais avançados, que já têm uma boa base de conhecimento.	-1	-1	0	-2
30	Falta uma definição clara dos objetivos de ensino e aprendizagem.	-3	-3	-3	-1

31	Deve-se criar uma cultura de oficinas de teatro, integrando escolas de idiomas, escolas estaduais e públicas e faculdade.	1	1	1	1
32	A nota deve se basear na motivação e envolvimento do aluno.	2	2	3	4
33	As oficinas de teatro são uma perda de tempo.	-4	-3	-3	-3
34	Os ensaios são cansativos e desinteressantes/chatos.	-2	-3	-1	-3
35	A oficina de teatro , uma forma de aprender brincando.	3	3	3	0
36	O professor deve sugerir temas de interesse dos alunos.	1	2	1	2
37	A carga horária é insuficiente para o desenvolvimento de tal proposta (oficinas de teatro).	-1	0	-2	1
38	As oficinas de teatro devem ser usadas, obrigatoriamente, como um dos critérios de avaliação oral da disciplina Língua Inglesa.	-1	-1	-2	0
39	As oficinas de teatro desenvolvem a capacidade de trabalho em equipe, uma exigência do mercado de trabalho.	3	5	4	-2
40	Os alunos se sentem desconfortáveis e não interagem com espontaneidade.	-2	-2	-1	-1
41	Turmas heterogêneas dificultam a realização das oficinas de teatro.	-1	-1	-1	1
42	A participação e adesão dos alunos às oficinas devem ser espontâneas.	0	2	1	2
43	As oficinas contribuem para desinibir em apresentações em público.	2	4	3	2
44	O uso das oficinas de teatro causa certo estranhamento a princípio.	0	1	0	1
45	As oficinas de teatro são importantes enquanto prática pedagógica para o futuro professor.	2	4	5	-2

Apêndice - F

Sentenças de consenso

Sentenças de consenso -- Aquelas que não se distinguem entre nenhum par de fatores

No.	Sentenças	Factor Arrays			
		1	2	3	4
31	Deve-se criar uma cultura de oficinas de teatro, integrando escolas de idiomas, escolas estaduais e públicas e faculdade.	1	1	1	1
40	Os alunos se sentem desconfortáveis e não interagem com espontaneidade.	-2	-2	-1	-1
33	As oficinas de teatro são uma perda de tempo.	-4	-3	-3	-3
36	O professor deve sugerir temas de interesse dos alunos.	1	2	1	2
4	O ambiente nas oficinas de teatro é tenso, desconfortável e eu não me sinto à vontade.	-5	-4	-4	-4
30	Falta uma definição clara dos objetivos de ensino e aprendizagem.	-3	-3	-3	-1
29	As oficinas são boas para aqueles alunos mais avançados, que já têm uma boa base de conhecimento da LE.	-1	-1	0	-2
8	O aproveitamento das oficinas está ligado ao tipo de personalidade e ao estilo de aprendizagem do aluno.	0	1	0	1
44	O uso das oficinas de teatro causa certo estranhamento a princípio.	0	1	0	1
26	Pessoas com maior facilidade de pronúncia e memorização tiram melhor proveito das oficinas.	0	0	-1	-1
14	Os temas devem surgir dos próprios alunos.	0	0	0	1
18	As críticas do público, que infelizmente espera a apresentação de profissionais, é algo frustrante.	-2	-1	0	-1
12	É importante que se faça uma sinopse da apresentação em português para melhor compreensão do público.	0	0	1	0
34	Os ensaios são cansativos e desinteressantes/chatos.	-2	-3	-1	-3
27	As oficinas funcionam para os alunos mais extrovertidos.	-2	0	-1	0
15	As oficinas limitam a troca de conhecimento e/ou experiência entre alunos-alunos e entre alunos e professores.	-2	-2	-4	-1
7	As oficinas são um artifício pedagógico positivo que facilita e acelera o aprendizado.	4	2	2	3
6	Todos os alunos devem estudar todos os textos apresentados nas oficinas.	1	-1	-1	-2
5	O trabalho deve ser avaliado não só quantitativamente, mas, principalmente, qualitativamente.	1	0	1	0
24	O professor deve sentar com os alunos, checar a pronúncia e a entonação e tentar minimizar a heterogeneidade.	3	3	4	2
38	As oficinas de teatro devem ser usadas, obrigatoriamente como um dos critérios de avaliação oral da disciplina Língua Inglesa.	-1	-1	-2	0
43	As oficinas contribuem para desinibir em apresentações em público.	2	4	3	2
21	O figurino é importante para dar mais veracidade ao trabalho.	1	1	0	-1
32	A nota deve se basear na motivação e envolvimento do aluno.	2	2	3	4
37	A carga horária é insuficiente para o desenvolvimento de tal proposta.	-1	0	-2	1
41	Turmas heterogêneas dificultam a realização das oficinas de teatro.	-1	-1	-1	1
42	A participação e adesão dos alunos às oficinas devem ser espontâneas.	0	2	1	2
9	O nervosismo e estresse que as oficinas provocam, prejudicam o desempenho e a aprendizagem dos alunos.	-1	-1	1	0
22	Há interesse na participação, mas a timidez é uma barreira.	1	1	1	3
17	O professor deve buscar excelência na interpretação por parte de todos.	-3	-5	-5	-3
1	O impedimento maior para esta prática é a postura descompromissada do próprio aluno.	1	0	0	-1
11	A fluência e o vocabulário melhoram com a prática das oficinas.	4	2	2	5
13	O tempo gasto com as oficinas poderia ser melhor aproveitado com conteúdos mais importantes para a aprendizagem.	-4	-1	0	-5

19	As oficinas de teatro não são eficientes para todos os alunos.	-3	-2	-2	1
35	A oficina de teatro é uma forma de aprender brincando.	3	3	3	0
2	Uma grande dificuldade dos alunos nas oficinas é a pronúncia.	2	-2	-2	0
23	Acho chato ter que decorar os textos e/ou as falas.	-1	0	-2	2
20	Com as oficinas de teatro ficamos mais próximos da realidade, ou seja, de situações de uso real da LE.	5	3	2	0
10	O professor deve considerar essa proposta como um trabalho interdisciplinar, especialmente com a disciplina Artes ou com a Prática de ensino de LE.	0	1	2	-2
25	Qualquer professor, mesmo sem maior contato/conhecimento da técnica das oficinas, pode fazer uso dela em suas aulas.	0	1	2	-4
16	As oficinas de teatro devem ser desenvolvidas como elemento curricular extra, desvinculada da avaliação.	-1	0	-1	3
3	A avaliação inibe quem tem dificuldades.	2	-4	0	0
28	Nas oficinas os alunos não têm liberdade de interagir e usar a LE de forma criativa.	0	-2	-3	4
45	As oficinas de teatro são importantes enquanto prática pedagógica para o futuro professor.	2	4	5	-2

Apêndice - G
Sentenças distintas para Grupo 1

($P < .05$; Asterisco (*) Indica Significância em $P < .01$)

Both the Factor Q-Sort Value and the Normalized Score are Shown.

		Grupos			
		1	2	3	4
No.	Sentenças				
20	Com as oficinas de teatro ficamos mais próximos da realidade, ou seja, de situações de uso real da LE.	5 1.87	3 1.24	2 1.23	0 -0.17
7	As oficinas são um artifício pedagógico positivo que facilita e acelera o aprendizado.	4 1.76	2 0.91	2 0.91	3 1.15
39	As oficinas de teatro desenvolvem a capacidade de trabalho em equipe, uma exigência do mercado de trabalho.	3 1.23	5 1.98	4 1.97	-2 -1.11
3	A avaliação inibe quem tem dificuldades.	2 1.10*	-4 -1.44	0 -0.19	0 -0.14
2	Uma grande dificuldade dos alunos nas oficinas é a pronúncia.	2 1.01*	-2 -0.89	-2 -0.69	0 -0.18
45	As oficinas de teatro são importantes enquanto prática pedagógica para o futuro professor.	2 0.84*	4 1.96	5 2.01	-2 -0.85
1	O impedimento maior para esta prática é a postura descompromissada do próprio aluno	1 0.83	0 -0.17	0 0.06	-1 -0.64
6	Todos os alunos devem estudar todos os textos apresentados nas oficinas.	1 0.19	-1 -0.69	-1 -0.49	-2 -0.71
10	O professor deve considerar essa proposta como um trabalho interdisciplinar, especialmente com a disciplina Artes ou com a Prática de ensino de LE.	0 0.05*	1 0.82	2 1.11	-2 -0.88
25	Qualquer professor, mesmo sem maior contato/conhecimento da técnica das oficinas, pode fazer uso dela em suas aulas.	0 -0.22*	1 0.48	2 0.65	-4 -1.51
28	Nas oficinas os alunos não têm liberdade de interagir e usar a LE de forma criativa.	0 -0.26	-2 -0.82	-3 -1.17	4 1.78

Apêndice - H
Sentenças distintas para Grupo 2

(P < .05 ; Asterisco (*) Indica Significância em P < .01)

Both the Factor Q-Sort Value and the Normalized Score are Shown.

		Grupos			
		1	2	3	4
No.	Sentenças				
03	A avaliação inibe quem tem dificuldades	2 1.10	-4 -1 .44*	0 -0.19	0 -0.14

Apêndice - I
Sentenças distintas para Grupo 3

(P < .05 ; Asterisco (*) Indica Significância em P < .01)

Both the Factor Q-Sort Value and the Normalized Score are Shown.

		Grupos			
		1	2	3	4
No.	Sentenças				
09	O nervosismo e estresse que as oficinas provocam, prejudicam o desempenho e a aprendizagem dos alunos.	-1 -0.66	-1 -0.42	1 0.59	0 -0.20

Apêndice - J
Sentenças distintas para Grupo 4

($P < .05$; Asterisco (*) Indica Significância em $P < .01$)

Both the Factor Q-Sort Value and the Normalized Score are Shown.

		Grupos			
		1	2	3	4
No.	Sentenças				
28	Nas oficinas os alunos não têm liberdade de interagir e usar a LE de forma criativa.	0 -0.26	-2 -0.82	-3 -1.17	4 1.78*
22	Há interesse na participação, mas a timidez é uma barreira.	1 0.61	1 0.48	1 0.33	3 1.64*
16	As oficinas de teatro devem ser desenvolvidas como elemento curricular extra, desvinculada da avaliação.	-1 -0.56	0 -0.35	-1 -0.54	3 1.56*
23	Acho chato ter que decorar os textos e/ou as falas.	-1 -0.66	0 -0.29	-2 -0.65	2 1.14*
41	Turmas heterogêneas dificultam a realização das oficinas de teatro.	-1 -0.66	-1 -0.63	-1 -0.42	1 0.43
19	As oficinas de teatro não são eficientes para todos os alunos.	-3 -1.43	-2 -1.13	-2 -0.96	1 0.38*
35	A oficina de teatro é uma forma de aprender brincando.	3 1.71	3 1.30	3 1.44	0 -0.16*
20	Com as oficinas de teatro ficamos mais próximos da realidade, ou seja, de situações de uso real da LE.	5 1.87	3 1.24	2 1.23	0 -0.17*
45	As oficinas de teatro são importantes enquanto prática pedagógica para o futuro professor.	2 0.84	4 1.96	5 2.01	-2 -0.85*
10	O professor deve considerar essa proposta como um trabalho interdisciplinar, especialmente com a disciplina Artes ou com a Prática de ensino de LE.	0 0.05	1 0.82	2 1.11	-2 -0.88*
39	As oficinas de teatro desenvolvem a capacidade de trabalho em equipe, uma exigência do mercado de trabalho.	3 1.23	5 1.98	4 1.97	-2 -1.11*
25	Qualquer professor, mesmo sem maior contato/conhecimento da técnica das oficinas, pode fazer uso dela em suas aulas	0 -0.22	1 0.48	2 0.65	-4 -1.51*

Apêndice - K
Questionário Informativo respondido por
22 professores pré-serviço do Curso de Letras em 2008

Questionário sobre as Oficinas de Teatro em um curso de formação de professores.

Instruções: Você deverá responder algumas questões a respeito de sua participação e pontos de vista em relação à aplicação das oficinas de teatro em um curso de formação de professores. Você não precisa se identificar.

1- Como foi a escolha dos personagens e distribuição dos papéis?

2- Houve momentos reservados para ensaios? Como eles aconteceram?

3- Como foi feito o treino de Pronúncia?

4- Depois do seu envolvimento com as Oficinas de Teatro, qual é sua opinião sobre as mesmas em um curso de formação de professores?

5- Depois de ter tido a oportunidade de participar das Oficinas de Teatro, você diria que a prática foi positiva, negativa ou neutra para o desenvolvimento da sua competência linguístico-comunicativa? Justifique.

6- O que você considera que foi frustrante com relação à sua participação nas Oficinas de Teatro?

7- O que mais te motivou a participar das Oficinas de Teatro?

8- Como você avalia sua participação nesta abordagem/dinâmica de ensino comparada com outras atividades orais que você já participou?

9- Como você completaria estas frases:

- Com os ensaios aprendi-----
- Com a apresentação da peça eu aprendi-----
- Interagindo com a professora e com os amigos eu aprendi-----

Obrigada pela participação e colaboração!
Margarete Afonso Borges Coêlho